Uppsala 1974

pedagogisk forskning uppsala

NR 1 1974

ANN-BRITT LUNDAHL ANN-MARI ODIN

HÖRSELSKADADE BARNS SKOLSITUATION

En komparativ undersökning rörande gravt hörselskadade elever i årskurserna 5–8 inom olika skolformer

LÄRARHÖGSKOLAN I UPPSALA · PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN

SCHOOL OF EDUCATION, UPPSALA · DEPARTMENT OF EDUCATIONAL RESEARCH

ISBN 91-85250-01-5

© Lundahl och Odin 1974

Printed in Sweden by
Uppsala Offset Center AB 1974

HÖRSELSKADADE BARNS SKOLSITUATION

En komparativ undersökning rörande gravt hörselskadade elever i årskurserna 5-8 inom olika skolformer

AKADEMISK AVHANDLING

SOM MED VEDERBÖRLIGT TILLSTÅND FRAMLÄGGES
TILL OFFENTLIG GRANSKNING
Å UNIVERSITETSHUSET, SAL 11, LÖRDAGEN DEN 25 MAJ 1974
KL 10 (LUNDAHL) OCH KL 13 (ODIN)
FÖR FILOSOFIE DOKTORSEXAMEN VID
UPPSALA UNIVERSITETS SAMHÄLLSVETENSKAPLIGA FAKULTET

AV

ANN-BRITT LUNDAHL OCH ANN-MARI ODIN
Fil lic Värml Fil lic Sthlm

UPPSALA 1974

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

HÖRSELSKADADE BARNS SKOLSITUATION

En komparativ undersökning rörande gravt hörselskadade elever i årskurserna 5-8 inom olika skolformer

Ann-Britt Lundahl

Ann-Mari Odin

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

FÖRORD

Vi vill framföra vårt tack till alla som medverkat till att denna undersökning kunnat genomföras vid Pedagogiska institutionen vid Lärarhögskolan i Uppsala.

I första hand vill vi tacka vår handledare, professor K-G Ahlström, som givit oss uppmuntran jämte värdefulla idéer, råd och anvisningar i vårt arbete. Vi vill också framföra vårt tack till

Docent Sven Amcoff och forskningsingenjör Bo Jacobsson för den värdefulla hjälp vi fått av dem i flera avseenden

Skolöverläkare Gösta Rohde vid Skolöverstyrelsen och docent Bengt Barr vid Karolinska Institutet för nödvändiga rekommendationer i samband med fältarbetet

Skolöverstyrelsen och berörda föräldraorganisationer, nämligen Målsmännens Riksförbund, Hörselfrämjandets föräldrasektion, Riksförbundet Döva Barns Målsmän samt Föräldraföreningen vid Manillaskolan, vilka alla stött vårt arbete

Rektorer, lärare, föräldrar och elever vid de berörda skolorna, vilka samtliga varit enastående villiga att deltaga i fältarbetet

Hörselvårdskonsulenter, psykologer, psykologpraktikanter och testledare, som hjälpt oss med insamlandet av erforderliga data

Docent Olle Österling, som låtit oss utnyttja av honom reviderade testinstrument

Skolkonsulenterna Ingvar Landstedt, Henry Lundhäll och Nils-Ivar Sundberg, som bistått oss i vårt arbete

Språkassistent John Mc Clintock, som översatt sammanfattningen till engelska

Kansliskrivare Ingegerd Zedendahl, som skrivit manuskriptet

Vaktmästare Karl-Erik Johansson, som hjälpt oss med diverse praktiska göromål.

Vårt forskningsarbete har bedrivits inom ramen för SMID-projektet, som finansierades genom anslag från Skolöverstyrelsen. Vi har dessutom fått medel ur följande fonder: Alfred och Anna Dalins fond, Emil och Amanda Hammarlunds fond, Carl och Constance Thuns fond, Stiftelsen Clas Groschinskys Minnesfond, Längmanska kulturfonden, Åke Wibergs stiftelse och Åhlén-stiftelsen.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

sid

FÖRORD 1

TABELLFÖRTECKNING 7

FIGURFÖRTECKNING 15

FÖRTECKNING ÖVER TABELLER I APPENDIX 16

BILAGEFÖRTECKNING 17

DEL I. INTRODUKTION

Kapitel 1. ARBETETS SYFTE OCH OMFATTNING 18

Kapitel 2. HÖRSELSKADAN OCH DEN HÖRSELSKADADE 21

A. Innebörden av begreppen döv och hörselskadad 21

B. Mätning av hörselskador 22

C. Några orsaker till hörselskador 24

D. Mental utveckling och språkutveckling hos hörselskadade 26

E. Personlighetsutveckling och emotionell anpassning hos hörselskadade 29

DEL II. BESKRIVNING AV SKOLSITUATIONEN

Kapitel 3. UNDERVISNINGEN FÖR HÖRSELSKADADE I SVERIGE 37

A. Situationen under 1800-talet 37

B. Nutida förhållanden 39

Kapitel 4. UTBILDNINGEN AV LÄRARE FÖR HÖRSELSKADADE I SVERIGE 45

Kapitel 5. UNDERVISNINGEN FÖR HÖRSELSKADADE I NÅGRA ANDRA LÄNDER 48

A. Historisk återblick 49

B. Beskrivning av den nutida undervisningssituationen 50

1. Danmark, Norge och Finland 50

2. Nederländerna 52

3. Frankrike 52

4. England och Wales 52

5. Västtyskland och DDR 54

6. Sovjetunionen 55

7. USA 56

SAMMANFATTANDE ÖVERSIKT 57

sid

Kapitel 6. SKOLSITUATIONEN I SVERIGE FÖR OLIKA HANDIKAPPGRUPPER FÖRUTOM HÖRSELSKADADE 59

A. Mentalt retarderade 59

B. Synskadade 61

C. Rörelsehindrade 62

DEL III. INTEGRERINGSFÖRSÖK

Kapitel 7. FÖRSÖK MED INTEGRERING AV HÖRSELSKADADE ELEVER I VANLIGA SKOLOR 64

A. Integreringsproblematiken ur svenskt perspektiv 64

B. Några utländska integreringsförsök 66

Kapitel 8. FÖRSÖK MED INTEGRERING I VANLIGA SKOLOR AV OLIKA HANDIKAPPGRUPPER FÖRUTOM HÖRSELSKADADE 74

A. Mentalt retarderade 74

B. Synskadade 75

C. Rörelsehindrade 76

NÅGRA SYNPUNKTER OCH FRÅGESTÄLLNINGAR SOM GRUND FÖR VÅR UNDERSÖKNING 78

DEL IV. UNDERSÖKNINGSPLAN

Kapitel 9. KRITERIER FÖR URVAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPPER, UNDERSÖKNINGSLED OCH TIDSPLAN 80

Kapitel 10. INSTRUMENTBESKRIVNING 84

A. Föräldrainstrumentet 84

1. Konstruktion av formuläret 84

2. Beskrivning av formuläret 85

3. Förundersökningen 86

B. Lärarinstrumenten 87

1. Konstruktion av formulären 88

2. Beskrivning av formulären 88

C. Elevinstrumenten 89

1. Val och beskrivning av instrument för intelligensmätningen 89

2. Innebörden av begreppet anpassning, olika typer av anpassningsproblem och val av variabler för anpassningsmätningen 92

3. Val av metoder och instrument för anpassningsmätningen 94

a) Beskrivning av lärarskattningsformuläret 95

b) Beskrivning av elevformuläret 96

c) Jämförelse mellan lärarskattningsformuläret och elevformuläret 98

sid

Kapitel 11. STATISTISK KARAKTERISTIK AV ELEVINSTRUMENTEN 99

A. Lärarskattningsformuläret 99

B. Elevformuläret 108

C. Jämförelser mellan lärarskattningsformuläret och elevformuläret 111

DEL V. UNDERSÖKNINGEN AV ELEVERNAS BAKGRUND

Kapitel 12. ELEVBESKRIVNING 119

A. Uppgifter om eleverna erhållna från föräldrarnas frågeformulär och skolsköterskornas arkiv 120

1. Skolform 120

2. Årskurs 127

3. Kön 127

4. Tidpunkt för hörselskadans upptäckt 129

5. Grad av hörselnedsättning 132

6. Sambandet mellan några elevbeskrivande variabler 135

7. Sannolika orsaker till hörselskadorna inom den aktuella elevgruppen 137

8. Komplikationer till hörselskadorna 139

Allmänna synpunkter rörande några av de elevbeskrivande variablerna 140

B. Intelligensmätning av eleverna - normering av performancedelen av WISC och resultat för olika elevgrupper 141

1. Intelligens i relation till skolform och årskurs 142

2. Jämförelser mellan hörselskadade och hörande elevers resultat på olika deltest 145

3. Intelligens i relation till kön 148

4. Intelligens i relation till tidpunkt för hörselskadans upptäckt 148

5. Intelligens i relation till grad av hörselnedsättning 150

Kapitel 13. BESKRIVNING AV DEN HÖRSELSKADADE ELEVENS FAMILJ 152

DEL VI. UNDERSÖKNINGEN AV FÖRÄLDRARNAS ATTITYDER

Kapitel 14. FÖRÄLDRARNAS ATTITYDER TILL OLIKA SKOLFORMER 157

A. Val av skolform 157

B. Attityder till olika skolformer i vissa avseenden 160

C. Olika skolformers lämplighet 168

D. Allmänna åsikter om olika skolformer 174

sid

E. Byte av skolform 176

Några avslutande inlägg i diskussionen om olika skolformer för hörselskadade elever 178

Kapitel 15. FÖRÄLDRARNAS ATTITYDER TILL OLIKA KOMMUNIKATIONSMETODER - TAL OCH ÄTBÖRDSSPRÅK 180

A. I hemmet 182

B. I skolan 188

Några avslutande inlägg i diskussionen om olika kommunikationsmetoder i undervisningen av hörselskadade elever 197

Kapitel 16. FÖRÄLDRARNAS ATTITYDER TILL OLIKA LÄROÄMNENS FÖREKOMST I SKOLUNDERVISNINGEN 199

Kapitel 17. FÖRÄLDRARNAS BEHOV AV INFORMATION OCH KURSER 204

Kapitel 18. FÖRÄLDRARNAS ERFARENHETER AV OCH ATTITYDER RÖRANDE DE HÖRSELSKADADE BARNENS FRITIDSUMGÄNGE 208

DEL VII. UNDERSÖKNINGEN AV ELEVERNAS ANPASSNING

Kapitel 19. ANALYSER AV ELEVERNAS ANPASSNING I RELATION TILL OLIKA BAKGRUNDSVARIABLER 213

A. Anpassning i relation till intelligens, skolform och årskurs 213

B. Anpassning i relation till intelligens och kön 220

C. Anpassning i relation till intelligens och tidpunkt för hörselskadans upptäckt 222

D. Anpassning i relation till intelligens och grad av hörselnedsättning 224

E. Anpassning i relation till hemförhållanden 228

F. Anpassning i relation till föräldrars och syskons hörselstatus 229

DEL VIII. UNDERSÖKNINGEN AV LÄRARNAS BAKGRUND OCH ATTITYDER

Kapitel 20. RESULTAT AV ENKÄTEN TILL LÄRARE FÖR HÖRSELKLASSER/EXTERNA KLASSER SAMT VISSA NORMALKLASSLÄRARE 231

A. Lärarutbildningen 234

B. Elevmaterialet 235

C. Relationerna mellan de hörselskadade barnen i hörselklass/extern klass och skolans normalhörande elever 235

D. Relationerna mellan den hörselskadade eleven i normalklass och de hörande klasskamraterna 237

sid

E. Jämförelser mellan hörselklassformen och andra skolformer 238

F. Önskemål om utformandet av den framtida hörselklassorganisationen 240

Övriga synpunkter 240

SLUTORD 242

SAMMANFATTNING 245

SUMMARY 257

APPENDIX 272

BILAGOR 284

LITTERATURFÖRTECKNING 328

FÖRSLAG PÅ KOMPLETTERANDE LITTERATUR 340

TABELLFÖRTECKNING

		sid
Tabell 1.	Elevantalet i årskurs 1-8 vid specialskolorna läsåren 1957/58 och 1967/68	43
Tabell 2.	Fördelningen av hörselskadade elever i England och Wales med hänsyn till deras skolplacering samt specialskolornas och specialklassernas antal	53
Tabell 3.	Total gemensam varians vid 2 oroterade faktorer, lärarformuläret	100
Tabell 4.	Total gemensam varians vid 3 oroterade faktorer, lärarformuläret	101
Tabell 5.	Roterade faktorladdningar, lärarformuläret	102
Tabell 6.	Faktorer och faktorladdningar, a) vårt lärarformulär b) Österlings lärarformulär	 103 103
Tabell 7.	Kongruensen (ζ_{pq}) mellan våra och Österlings faktorer, lärarformuläret	105
Tabell 8.	Resultat av lärarnas skattningar, råpoäng	106
Tabell 9.	Homogenitetsuppskattning genom Kuder-Richardsons formel 20, faktor I och II, lärarformuläret	106
Tabell 10.	Resultat av elevernas bedömningar, råpoäng	109
Tabell 11.	Homogenitetsuppskattning genom Kuder-Richardsons formel 20, elevformuläret	109
Tabell 12.	Test-retestreliabiliteten (r_{xy}), elevformuläret	111
Tabell 13.	Korrelationer mellan lärarnas skattningar av eleverna och elevernas bedömningar av sig själva i vissa frågor, som överensstämmer till lydelse och innebörd	112
Tabell 14.	Korrelationer (r_{xy}) mellan variablerna i lärar- och elevformuläret	115
Tabell 15.	Undersökningsmaterialets spridning över olika skolformer	120

sid

Tabell 16. Fördelning avseende av undersökningen berörda internat- och externatelever vid specialskolorna läsåret 1967/68 121

Tabell 17. Förekomsten av skolbyten under elevernas tidigare skolgång 123

Tabell 18. Sambandet mellan elevernas skolformstillhörighet och tidigare genomgången typ av förskola 126

Tabell 19. Fördelningen av elever på olika årskurser inom olika skolformer 127

Tabell 20. Könsfördelningen inom olika skolformer: chi^2-testning 128

Tabell 21. Procentuell fördelning av elever av olika kön inom och över olika skolformer 128

Tabell 22. Fördelningen av elever inom olika skolformer med avseende på deras ålder vid hörselskadans upptäckt 129

Tabell 23. Procentuell fördelning av elever inom och över olika skolformer med avseende på deras ålder vid hörselskadans upptäckt 130

Tabell 24. Fördelningen av elever inom olika skolformer med avseende på deras grad av hörselnedsättning 132

Tabell 25. Procentuell fördelning av elever inom och över olika skolformer med avseende på deras grad av hörselnedsättning 133

Tabell 26. Sambandet mellan ålder vid hörselskadans upptäckt och grad av hörselnedsättning hos elever inom olika skolformer: chi^2-testning 135

Tabell 27. Sambandet mellan kön, ålder vid hörselskadans upptäckt och grad av hörselnedsättning: chi^2-testning 136

Tabell 28. Sambandet mellan ålder vid hörselskadans upptäckt och grad av hörselnedsättning inom det totala elevmaterialet: chi^2-testning 137

Tabell 29. Sannolika orsaker till hörselnedsättning för den totala elevgruppen 138

sid

Tabell 30. Jämförelser mellan sannolika orsaker till hörselnedsättning för vårt elevmaterial och material från barnaudiologiska avd, Karolinska sjukhuset, Stockholm, åren 1951-1963 139

Tabell 31. Förekomsten av olika sjukdomar och ytterligare handikapp inom det totala elevmaterialet 140

Tabell 32. Antal uppgifter och max-poäng på olika deltest av WISC, performancedelen 142

Tabell 33 a. Resultat på intelligensmätningarna av elever i olika årskurser inom olika skolformer, staninepoäng 144

Tabell 33 b och c. Variansanalyser av resultaten på intelligensmätningarna av elever inom olika skolformer i årskurs 5 (b) och i årskurs 7 (c) 144

Tabell 33 d. Variansanalys av resultaten på intelligensmätningarna av elever i hörselklass/extern klass i olika årskurser 145

Tabell 34. Resultat på olika deltest i performancedelen av WISC för hörselskadade och hörande elever i årskurserna 5-6 resp 7-8, råpoäng 146

Tabell 35. Resultat på intelligensmätningarna av elever av olika kön, staninepoäng 148

Tabell 36 a. Resultat på intelligensmätningarna av elever med olika tidigt upptäckta hörselskador, staninepoäng 149

Tabell 36 b. Variansanalys av resultaten på intelligensmätningarna av elever med olika tidigt upptäckta hörselskador 149

Tabell 37. Resultat på intelligensmätningarna av elever med olika tidigt upptäckta hörselskador inom olika skolformer 150

Tabell 38. Resultat på intelligensmätningarna av elever med olika grad av hörselnedsättning, staninepoäng 150

Tabell 39. Resultat på intelligensmätningarna av elever med olika grad av hörselnedsättning inom olika skolformer 151

sid

Tabell 40. Förekomsten av hörselskadade och hörande föräldrar och syskon 152

Tabell 41. Föräldrarnas:
a) civilstånd och 153
b) socialgruppstillhörighet

Tabell 42. Sambandet mellan elevernas skolforms- och föräldrarnas socialgruppstillhörighet: chi^2-testning 154

Tabell 43. Föräldrarnas möjlighet att välja skolform för sina barn och tillfredsställelse med valet - med hänsyn tagen till barnens hörselstatus: chi^2-testning 159

Tabell 44. De olika föräldrakategoriernas attityder i vissa avseeenden till skolformer för hörselskadade barn 162

Tabell 45. Föräldrarnas tillfredsställelse i olika avseenden med den skolform, som deras hörselskadade barn tillhör: chi^2-testningar
a) Var lär sig barnet tala och förstå tal bäst 165
b) Var får barnet de bästa kunskaperna? 165
c) Var accepterar barnet sitt handikapp lättast? 166
d) Var tages barnets anlag och möjligheter bäst tillvara? 166
e) Var trivs barnet bäst? 166
f) Var får barnet bäst förberedelse för trivsel på kommande arbetsplats? 167

Tabell 46. Föräldrarnas val av skolform avseende undervisning av hörselskadade barn i allmänhet och det "egna" barnet i synnerhet 169

Tabell 47. De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste skolform för:
a) hörselskadade barn i allmänhet 173
b) det "egna" barnet i synnerhet 173
chi^2-testningar

Tabell 48. De olika föräldrakategoriernas inställning till byte av skolform för det "egna" barnet samt tidpunkt härför 176

sid

Tabell 49. De olika föräldrakategoriernas inställning till byte av skolform för det "egna" barnet: chi^2-testning 177

Tabell 50. Förmågan hos föräldrar med olika gravt hörselskadade barn inom olika skolformer att förmedla sig med sina barn genom åtbördsspråk: chi^2-testning 186

Tabell 51. Åsikter om behovet av kurser i åtbördsspråk för hörselskadade barns föräldrar hos föräldrar med olika gravt hörselskadade barn inom olika skolformer: chi^2-testning 187

Tabell 52. Föräldrarnas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod vad gäller relationen kunskapsinhämtande - trivsel 188

Tabell 53. Åsikter om lämpligaste undervisningsmetod hos föräldrar med olika gravt hörselskadade barn inom olika skolformer
a) chi^2-testning med avseende på barnens kunskapsinhämtande 190
b) chi^2-testning med avseende på barnens trivsel 190

Tabell 54. Föräldrarnas åsikter om lämpligaste träningsinriktning i förskolor för hörselskadade barn 194

Tabell 55. Åsikter om lämpligaste träningsinriktning i förskolor för hörselskadade barn hos föräldrar med olika gravt hörselskadade barn inom olika skolformer: chi^2-testning 196

Tabell 56. Föräldrarnas:
a) främsta informationskällor beträffande handhavandet av det hörselskadade barnet i hemmet och 205
b) åsikter rörande omfattningen av den erhållna informationen 205

Tabell 57. Föräldrarnas åsikter om angelägenheten av olika sommarkurser 207

Tabell 58. Föräldrarnas åsikter om lämpligt fritidsumgänge för hörselskadade barn i allmänhet kontra faktiskt fritidsumgänge för det "egna" barnet 210

Tabell 59. Fritidsumgänget för hörselskadade elever ur olika skolformer och med olika grad av hörselnedsättning 212

sid

Tabell 60. Korrelationer mellan anpassning och intelligens för elever i olika skolformer 214

Tabell 61. Korrelationer mellan anpassning och intelligens för elever i olika årskurser 214

Tabell 62 a. Resultat på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av elever i olika årskurser inom olika skolformer, råpoäng 215

Tabell 62 b, c och d. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av eleverna i årskurserna: b) 5 och c) 7 inom olika skolformer och d) 5 t o m 8 i Hörselklass/Extern klass 216

Tabell 63 a. Resultat på anpassningsmätningarna (faktor II i lärarskattningsinstrumentet) av elever i olika årskurser inom olika skolformer, råpoäng 217

Tabell 63 b, c och d. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna (faktor II i lärarskattningsinstrumentet) av eleverna i årskurserna: b) 5 och c) 7 inom olika skolformer och d) 5 t o m 8 i Hörselklass/Extern klass 217

Tabell 64 a. Resultat på anpassningsmätningarna (elevformuläret) av elever i olika årskurser inom olika skolformer, råpoäng 218

Tabell 64 b, c och d. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna (elevformuläret) av eleverna i årskurserna: b) 5 och c) 7 inom olika skolformer och d) 5 t o m 8 i Hörselklass/Extern klass 218

Tabell 65. Korrelationer mellan anpassning och intelligens för elever av olika kön 220

Tabell 66. Resultat på anpassningsmätningarna av elever av olika kön, råpoäng 220

sid

Tabell 67 a. Resultat på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av elever av olika kön inom olika skolformer, råpoäng 221

Tabell 67 b. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av de olika könen inom olika skolformer 222

Tabell 68. Korrelationer mellan anpassning och intelligens för elever med olika tidigt upptäckta hörselskador 222

Tabell 69. Resultat på anpassningsmätningarna av elever med olika tidigt upptäckta hörselskador, råpoäng 223

Tabell 70. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna av elever med olika tidigt upptäckta hörselskador 223

Tabell 71. Korrelationer mellan anpassning och intelligens för elever med olika grad av hörselnedsättning 224

Tabell 72. Resultat på anpassningsmätningarna av elever med olika grad av hörselnedsättning, råpoäng 224

Tabell 73 a. Resultat på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av elever med olika grad av hörselnedsättning inom samma skolform, råpoäng 225

Tabell 73 b. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av elever med samma grad av hörselnedsättning inom olika skolformer 226

Tabell 74. Resultat på anpassningsmätningarna av elever med goda respektive mindre goda hemförhållanden, råpoäng 228

Tabell 75. Resultat på anpassningsmätningarna av elever med hörselskadade respektive hörande föräldrar, råpoäng 229

Tabell 76. Resultat på anpassningsmätningarna av elever utan syskon, med något hörselskadat syskon respektive med enbart hörande syskon, råpoäng 229

sid

Tabell 77. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna av elever utan syskon, med något hörselskadat syskon respektive med enbart hörande syskon 230

Tabell 78. Resultat av enkäten till lärare för hörselklasser och externa klasser 232

Tabell 79. Resultat av enkäten till normalklasslärare med enstaka hörselskadad elev i sin klass 233

FIGURFÖRTECKNING

		sid
Figur 1.	Korrelationer med totala testpoängen och lösningsproportioner för uppgifterna i lärarformuläret, faktor I och II	107
Figur 2.	Korrelationer med totala testpoängen och lösningsproportioner för uppgifterna i elevformuläret	110
Figur 3.	Den geografiska spridningen av vårt elevmaterial med hänsyn tagen till skolort och skolform	122
Figur 4.	Elevrekryteringen från tidigare till nuvarande skolform	125
Figur 5.	Fördelningen av elever inom olika skolformer med hänsyn tagen till åldern vid hörselskadans upptäckt	131
Figur 6.	Fördelningen av elever inom olika skolformer efter graden av hörselnedsättning	134
Figur 7.	Andel föräldrar som ej kunnat välja skolform för sina barn - med hänsyn tagen till barnens hörselstatus	158
Figur 8.	Procentuella andelen föräldrar inom respektive skolform, som föredrar barnets "egen" skolform framför övriga skolformer i olika avseenden (a-f)	164
Figur 9.	De olika föräldrakategoriernas attityder beträffande lämpligaste skolform vid undervisning av hörselskadade barn i allmänhet	170
Figur 10.	De olika föräldrakategoriernas attityder beträffande lämpligaste skolform vid undervisning av det "egna" barnet	171
Figur 11.	Föräldrarnas förmåga att förmedla sig med sina barn genom åtbördsspråk och deras huvudsakliga kommunikationsmetoder	183
Figur 12.	Föräldrarnas åsikter om anordnande av undervisning i åtbördsspråk för hörselskadade barns föräldrar och deras förmåga att använda nämnda kommunikationsmetod	185
Figur 13.	De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens kunskapsinhämtande - med hänsyn tagen till barnens hörselstatus	192
Figur 14.	De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens trivsel - med hänsyn tagen till barnens hörselstatus	193
Figur 15.	Föräldrarnas åsikter om angelägenhetsgraden av några läroämnens förekomst i skolundervisningen	200

APPENDIX

		sid
Tabell I.	Staninepoängskalor för faktor I och II, elevformuläret	273
Tabell II.	Staninepoängskala, elevformuläret	273
Tabell III.	Elevernas skolplacering avseende såväl skolform som skolort samt antalet elever på olika platser	274
Tabell IV a.	Staninepoängskalor för deltesten i performancedelen av WISC	275
Tabell IV b.	Staninepoängskala för totala performancedelen av WISC	275
Tabell V.	Föräldrarnas möjlighet att välja skolform för sina barn och tillfredsställelse med "valet": chi^2-testning	276
Tabell VI.	De olika föräldrakategoriernas förmåga att förmedla sig med sina barn genom åtbördsspråk: chi^2-testning	277
Tabell VII.	De olika föräldrakategoriernas åsikter om behovet av kurser i åtbördsspråk för hörselskadade barns föräldrar: chi^2-testning	277
Tabell VIII.	De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens kunskapsinhämtande:	
	a) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori 60-89 dB)	278
	b) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori ≥ 90 dB)	278
Tabell IX.	De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens trivsel:	
	a) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori 60-89 dB)	279
	b) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori ≥ 90 dB)	279
Tabell X.	Föräldrarnas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens kunskapsinhämtande - med hänsyn tagen till barnens grad av hörselnedsättning: chi^2-testning	280
Tabell XI.	Föräldrarnas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens trivsel - med hänsyn tagen till barnens grad av hörselnedsättning: chi^2-testning	280
Tabell XII.	De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste träningsinriktning i förskolor för hörselskadade barn:	
	a) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori 60-89 dB)	281
	b) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori ≥ 90 dB)	281
Tabell XIII.	Föräldrarnas åsikter om lämpligaste träningsinriktning i förskolor för hörselskadade barn - med hänsyn tagen till barnens grad av hörselnedsättning: chi^2-testning	282

BILAGEFÖRTECKNING

Bilaga 1. Föräldraformuläret - bakgrundsdelen

Bilaga 2. Föräldraformuläret - attityddelen (del I)

Bilaga $2_{(ex)}$ " - " (del II)

Bilaga 3. Lärarskattningsformuläret

Bilaga 4. Elevformuläret

Bilaga 5. Frågeformuläret för lärare i hörselklasser och externa klasser

Bilaga 6. Frågeformuläret för lärare, som har enstaka hörselskadad elev i sin klass

DEL I. INTRODUKTION

KAPITEL 1. ARBETETS SYFTE OCH OMFATTNING

Sedan urminnes tider har toleransen emot människor med olika handikapp varit ringa beroende på fördomar eller rädsla för det obekanta. Alltjämt händer det, att ett handikapp utgör ett oöverstigligt hinder för en människa att t ex få anställning - inte för att arbetet objektivt sett skulle utföras sämre än av andra utan på grund av arbetsgivarens fördomar och rädsla. En viktig fråga i detta sammanhang är, hur man skall kunna bryta den isolering, som de handikappade ofrivilligt utsätts för. Ett sätt är naturligtvis att medelst undervisning, utbildning och andra åtgärder söka anpassa de handikappade till samhället. Ett annat sätt är att försöka anpassa samhället till de handikappade. En förutsättning för att göra detta är att skaffa sig ökad information om de handikappades skiftande villkor och problem. I själva verket är detta inte enbart förutsättning för förändring. Det kan också bli ett medel.

Forskning kan också belysa hur icke-handikappade ser på de handikappade, vilka föreställningar om deras situation som existerar, hur dessa uppkommer och utvecklas. Därigenom kan forskningen bidraga till underlag för åtgärder som kan förbättra de handikappades situation. Tankegångar av liknande art uttrycks i 1961 års blind- och dövskoleutredning, som framhåller betydelsen av att man genom forskning får belyst den handikappade elevens situation i olika skol- och hemmiljöer samt handikappets inverkan på elevens emotionella och sociala anpassning. Sådan forskning anses vara av väsentlig betydelse för bedömningen av skolorganisatoriska frågor och skolornas inre arbete (SOU 1964:61, s 229).

Med stöd från Skolöverstyrelsen har föreliggande arbete kunnat genomföras i syfte att förvärva kunskaper om hörselskadade elevers skolsituation. Vi har därvid inriktat oss på att:
1) Kartlägga föräldraattityder till de olika skolformer, som står till buds för hörselskadade elever, dvs i vad mån skolformerna anses kunna bidraga till barnens tal- och språkförståelse, kunskapsinhämtande, accepterande av handikappet, trivsel etc. Indirekt har vi därigenom kunnat bilda oss en viss uppfattning om föräldrarnas inställning till integrering, dvs undervisning av hörselskadade och normalhörande elever i samma skola eller klass.

2) Undersöka vilka faktorer, som främst påverkar barnens skolanpassning och söka mäta denna hos hörselskadade elever i olika skolformer. Det är framför allt barnens allmänna skolanpassning, som vi velat belysa dels utifrån lärarnas uppfattning om eleverna ifråga om förekomsten av beteendestörningar såsom aggressivitet, passivitet och ängslan, dels utifrån elevernas egen tillfredsställelse med sin skolsituation.

3) Informera oss om hur lärare med erfarenhet av integrering av hörselskadade elever i vanliga skolor och klasser upplever, att samvaron mellan hörselskadade och hörande elever utfaller.

Det är alltså fråga om en rent beskrivande undersökning. Avsikten har inte varit att värdera de insatser samhället gör och har gjort beträffande hörselskadade barns utbildning eller att värderande jämföra de alternativ till utbildning, som nu står till buds. Ett sådant företag skulle kräva en annan metodik än den vi tillämpat och skulle också kräva ingrepp i utbildningssystemet, som f n ter sig mycket svåra att göra.

En beskrivning av den typ, som har skett kan emellertid ge uppslag till en fortsatt reformverksamhet, och det är med detta mål för ögonen, som vi genomfört undersökningen.

Avhandlingen omfattar åtta delar. I den första delen redogör vi för definitioner och mätningar av hörselskador, nödvändiga för förståelsen av den fortsatta framställningen. Vi lämnar där också en redogörelse för vanliga orsaker till hörselskador och söker ge en karakteristik av hörselskadade elever. I andra delen lämnar vi några historiska fakta om dövundervisningen i Sverige samt redogör för den aktuella undervisningssituationen för hörselskadade i såväl Sverige som andra länder. Den tredje delen upptar referat av några undersökningar rörande integrering av hörselskadade elever samt en översikt över skolsituationen för andra handikappgrupper med hänvisningar till litteratur på respektive område. I fjärde delen redogör vi för kriterier för urval av våra undersökningsgrupper, undersökningens uppläggning och tidsplanen för dess genomförande. Huvudvikten i denna del lägges dock vid instrumentbeskrivning och statistisk karakteristik av instrumenten. Del V ägnas åt beskrivning av bakgrundsdata om eleverna och deras familjer, del VI-VIII åt analyser av resultaten av de tre empiriska undersökningarna: attitydundersökningen, anpassningsundersökningen och lärarenkäten. I ett slutord till avhandlingen framförs några egna reflektioner, förslag till åtgärder och förslag till vidare forskning.

Beträffande arbetsfördelningen bör påpekas, att konstruktion av undersökningsinstrumenten samt all datainsamling och bearbetning skett gemensamt. För sammanställningen av frågeställningar, resultat och analyser i del I, III och VI ansvarar Odin, medan Lundahl ansvarar för motsvarande sammanställning i del II, V och VIII. Författarna delar ansvaret för delarna IV och VII.

KAPITEL 2. HÖRSELSKADAN OCH DEN HÖRSELSKADADE

A. Innebörden av begreppen döv och hörselskadad

Den terminologi som används för att beskriva personer med olika art och grad av hörselnedsättning växlar från land till land, men språkförbistring råder också inom ett och samma land mellan olika yrkesgrupper. I olika sammanhang har således termerna dövstum, döv och hörselskadad något olika betydelse. I en svensk dövstumsutredning (SOU 1947:64) fastslogs, att skolor för dövstumma i fortsättningen borde benämnas skolor för döva, eftersom dövheten var organiskt betingad, medan stumheten var en följd av dövheten och därför i regel kunde hävas genom lämplig pedagogisk behandling. Namnförändringen genomfördes fr o m år 1953. Skolöverstyrelsen,som samma år utredde frågan om behovet av specialundervisning för elever med hörselnedsättning, föreslog, att eleverna i mellanskiktet mellan döva och normalhörande borde benämnas hörselskadade (SOU 1964:61, s 105). Följande år, 1954, hävdade "Kommittén för dövhetens bekämpande" i sitt betänkande "Hörselvården", att begreppet "hörselskadad" borde ersätta talspråkets "döv", oberoende av orsaken till hörselskadan, men endast användas om personer, vilkas hörselskador inte kunde kompenseras genom hörapparater (SOU 1954:14, s 7).

Termerna döv och hörselskadad definieras numera antingen med utgångspunkt från tidpunkten för hörselnedsättningens inträdande eller med avseende på hörselns funktion (SOU 1964:61, ss 104-105). I det förra fallet betecknas som döva de, som är födda totaldöva eller som från tidigaste ålder haft en hörselnedsättning av så allvarlig art, att den naturliga, spontana språkutvecklingen inte kommit till stånd. Som hörselskadade betecknas de, vilka tillägnat sig talförmåga samt språk- och talförståelse men senare drabbats av en hörselskada. Med hänsyn till hörselns funktion definieras de personer som döva, vilkas hörselsinne ej fyller någon funktion i individens dagliga liv. Gruppen kan indelas i två undergrupper, de medfött döva och de, som blivit döva senare. Hörselskadade är de, vilkas hörselsinne,trots att det är defekt,dock kan fungera, eventuellt med hjälp av hörapparat[1)].

---

1) Vi använder genomgående termen hörselskadad i vårt arbete.

B. Mätning av hörselskador[1)]

En hörselskadas omfattning bestäms genom ton- eller talaudiometri, vilket innebär, att man undersöker individens förmåga att uppfatta olika ljud, förmedlade genom toner eller tal. Som mått på ljudstyrkan används därvid en enhet, som kallas decibel (dB)[2)]. Audiometern är ett instrument, som utvecklats speciellt för syftet att mäta hörseln så exakt som möjligt. Vid hörselprövning medelst tonaudiometri, vilket är den vanligast förekommande metoden, består stimuli av rena toner, vilket gör en frekvens- och intensitetskontroll möjlig. Den vanliga audiometern har ett frekvensomfång från 125-8000 Hz och alstrar intensiteter från tröskeln för hörbarhet till omkring 120 dB (Myklebust,1964, s 25). En hörselnedsättning på 120 dB anses innebära en total hörselförlust. Såväl luftlednings- som benledningstest brukar företagas. I första fallet förs ljudet genom örat, och alla delar av hörselmekanismen stimuleras då och testas samtidigt. I det andra fallet förs ljudet genom tinningbenen direkt in till innerörat utan att mellanörat stimuleras. Jämförelser mellan mätresultaten från de två nämnda typerna av test har ett visst diagnostiskt värde, emedan man med ledning av dessa resultat kan få en uppfattning om hörselskadans lokalisering. Genom att registrera en individs dB-tal för toner eller språkljud med skilda frekvenser erhålls en kurva på ett s k audiogram. Denna kurva ger en bild av hörselnedsättningens storlek för olika frekvenser, dvs det antal dB, varmed styrkan av ett visst ljud måste ökas, för att det skall kunna uppfattas av den hörselskadade. Ibland anges hörselnedsättningen med ett en-

---

1) För en fylligare orientering på detta område hänvisas läsaren till:

1. Barr, B. 1956: Pure tone audiometry for preschool children. Acta Oto-Laryng. Suppl. 128.
2. Bordley, J.E. and Hardy, W.G. 1949: A study in objective audiometry with the use of psychogalvanometric response. Ann. Otol. Rhin. and Laryng. 58, 750.
3. Bunch, C.C. 1943: Clinical Audiometry. St. Louis, C.C. Mosby.
4. Guilford, F. and Haug, O. 1952: Diagnosis of deafness in very young children. Arch. Otolaryng. 55, 101.
5. Hardy, W.G. and Bordley, J.E. 1951: Special techniques in testing the hearing of children. J. Speech and Hearing Disorders. 16, 122.
6. Hirsch, I. 1952: The measurement of hearing. Mc Graw-Hill, New York.
7. Wedenberg, E. 1956: Auditory tests on newborn infants. Acta Oto-Laryng. 46, 446.
8. Stevens, S.S. (ed.) 1951: Handbook of Experimental Psychology. New York, John Wiley and Sons. 985-1039, 1040-1115.

2) dB-skalan är logaritmisk.

da dB-tal för att olika individers hörselstatus lätt skall kunna jämföras. Detta tal är då vanligen bestämt som aritmetiska mediet av audiogrammets tröskelvärden uttryckta i dB hörselnedsättning för frekvenserna 500, 1000 och 2000 Hz på bästa örat vid luftledning. Det för dagligt tal mest använda frekvensområdet ligger nämligen mellan 500-2000 Hz, även om en normalhörande kan uppfatta toner inom frekvensområdet 20-20 000 Hz (Myklebust, 1964, ss 21-24).

Om man följer van Udens indelning av hörselbasen i 4 intervaller med 30, 60 och 90 dB som gränsvärden, kan följande klassificering av hörselnedsättningar göras (SOU 1964:61, ss 106 och 154):

Lindrig hörselnedsättning	< 30 dB
Måttlig hörselnedsättning	30-60 dB
Höggradig hörselnedsättning	60-90 dB
Mycket höggradig hörselnedsättning eller dövhet	> 90 dB

Den måttliga hörselnedsättningen innebär, att individernas tal är behäftat med fel. Andras tal uppfattar de med hjälp av hörapparat. Personer med höggradiga hörselnedsättningar kan vanligtvis inte på normalt sätt tillägna sig ett förståeligt tal. Med hjälp av hörapparat kan dock en stor del av dem lära sig att auditivt uppfatta och särskilja flertalet språkljud, även om de för en fullständig uppfattning av andras tal också är beroende av avläsning. Personer med mycket höggradiga hörselnedsättningar utvecklar sitt tal på grundval av visuella och taktila stimuli, och deras språk måste uppbyggas helt från grunden. Uppfattningen av andras tal baseras nästan helt på avläsning.

Denna klassificering av hörselnedsättningar med 30, 60 och 90 dB som gränsvärden är dock ofta otillfredsställande, då den inte tar hänsyn till audiogrammets mönster. Två audiogram med exakt samma genomsnittliga dB-tal kan nämligen innebära helt olikartade betingelser för uppfattning av tal, om t ex hörselnedsättningen är lika stor över hela frekvensområdet i ena fallet, medan i det andra fallet hörseln är normal på vissa frekvenser men kraftigt nedsatt på andra. Wedenberg har emellertid utvecklat ett klassificeringssystem, där han tar hänsyn just till audiogrammets mönster (Wedenberg,1954, ss 18-29). Till grupp 1 a hänför han således personer med kraftigt nedsatt hörsel inom det höga men bevarad hörsel inom det låga frekvensområdet. Till grupp 1 b räknas personer med kraftigt nedsatt hörsel inom det höga resp något mindre nedsatt,men fortfarande dålig,hörsel inom det

låga frekvensområdet. Grupp 2 a utgörs av personer med en jämn, måttlig hörselnedsättning över hela frekvensområdet, medan grupp 2 b utgörs av personer med en jämn men höggradig hörselnedsättning över hela frekvensområdet. Till grupp 3 slutligen hänförs de med enbart vibrationssinne inom det låga men ökande hörsel inom det mellersta frekvensområdet. Dessutom förekommer det, att en del har hörselnedsättningar, som kan beskrivas som kombinationstyper av två grupper. Hörselnedsättningar av typerna 1 a, 2 a och 3 beskriver Wedenberg som mindre grava än typerna 2 b och 1 b, även om han genomgående använder termen hörselskadad, oberoende av hörselnedsättningens storlek.

C. Några orsaker till hörselskador

Med hänsyn till tidpunkten för skadans uppkomst indelas hörselskadorna vanligen i 2 kategorier: 1) medfödda skador och 2) förvärvade skador. Som medfödda hörselskador räknas bl a skador uppkomna på grund av hereditet, röda hund under moderns graviditet, missbildning av hörselgången och/eller defekt hörselbenskedja. Förvärvade skador kan hänföras till tidpunkten för förlossningen eller till en tidpunkt senare i livet. I det förra fallet orsakas hörselskadan i regel av förlossningsskador, gulsot, syrebrist eller låg födelsevikt, i det senare fallet av hjärn- eller hjärnhinneinflammation, kronisk öroninflammation, påssjuka eller skalltrauma. Vid Karolinska sjukhuset har en grupp på ~ 1000 barn med höggradig hörselnedsättning under åren 1951-63 varit föremål för undersökning, och därvid fastställdes bl a den sannolika orsaken till hörselnedsättningen (SOU 1964:61, ss 128-130). Det befanns, att majoriteten av barnen (= 73%) hade medfödda hörselskador. De övriga barnen fördelade sig relativt jämnt beträffande tidpunkten för skadornas förvärvande - 14% hade förvärvat skadan vid förlossningen och 10% efter förlossningen (jfr kap 12,s 139). Hörselskador kan också indelas efter sin art i följande grupper (Myklebust, 1964, ss 29-43):

I. Ledningshinder "conductive deafness"
II. Nervskador "sensory-neural deafness"
III. Psykiskt betingad dövhet

Ledningshinder beror på funktionsnedsättning hos mellanörat till följd av sjukdomstillstånd, traumata eller missbildningar i mellanörat. Skadan innebär, att vibrationerna i trumhinnan har svårigheter att via hörselbenen nå och aktivera innerörat. En hörselskada av denna typ gör det ofta svårt för vederbörande att uppfatta ljud inom det lägre frekvensområdet. Ur

språksynpunkt betyder det, att skadan främst drabbar vokalområdet, som ligger mellan ca 500 och 2000 Hz. Eftersom vokalerna bär mindre information än konsonanterna, behöver skadan alltså inte utgöra något allvarligare hinder för uppfattningen av tal. Ledningshinder medför dessutom oftast moderat hörselnedsättning, sällan överskridande 60 dB. Nedsättningen kan därför till viss del kompenseras med hjälp av förstärkare, och även om mellanörat ej är funktionsdugligt, kan dock vibrationer nå innerörat och omvandlas till nervimpulser. Därav följer, att pedagogiska och psykologiska problem hörrörande från skador i mellanörat oftast är mindre allvarliga än de båda andra typerna av hörselskador.
Bland de sjukdomar, som kan orsaka ledningshinder, är mellanöreinflammation och otoskleros vanligast. Otoskleros är en ärtflig åkomma, innebärande bl a att stigbygeln är mer eller mindre fixerad vid ovala fönstret. Detta verkar hämmande på överföringen av ljudvågor till innerörat, men genom ett operativt ingrepp kan hörselskadan upphävas eller åtminstone reduceras.

Vid hörselnedsättningar på mer än 60 dB föreligger i regel funktionsnedsättning hos innerörat eller skador på hörselnerven eller hjärnan. Dessa skador, s k nervskador benämns perifera, om de är lokaliserade till snäckan eller hörselnerven, och centrala, om de är lokaliserade till hörselcentrum i hjärnan (cortex). Nervskador drabbar oftast det högre frekvensområdet, dvs området mellan 1000 och 5000 Hz, vilket innebär, att konsonanterna blir svåra att uppfatta. Bland sjukdomar, som orsakar hörselskador av nervskadetyp, är nog hjärnhinneinflammation den vanligaste. Denna sjukdom åstadkommer grava hörselskador ibland i förening med balansrubbning. Röda hund hos modern under graviditetens fyra första månader orsakar ibland neurogen hörselskada hos fostret. Hörselnedsättningen blir som regel tämligen grav - men inte total. Infektionssjukdomar som mässling, kikhosta och påssjuka kan även orsaka neurogena hörselskador. Kirurgisk eller medicinsk behandling av dessa är f n ej möjlig. Även afasi, dyslexi och motoriska störningar uppträder ibland i förening med olika typer av hörselskador. Denna kombination kan orsaka speciella inlärnings- och anpassningsproblem. Hörselskador betingade av ledningshinder och nervskador i kombination kan ibland även förekomma.

En hörselnedsättning kan även vara psykiskt betingad, dvs ha ett psykoneurotiskt eller psykotiskt ursprung eventuellt i kombination med en organisk skada, t ex partiellt ledningshinder. Ursprunget kan naturligtvis också vara organiskt men med en psykogen överlagring. Psykiskt betingad

hörselnedsättning brukar kunna botas med psykiatrisk behandling, eftersom det vanligtvis är fråga om någon form av hysteri eller konversionsneuros. Under andra världskriget började dessa typer av skador att uppmärksammas på allvar, då de tämligen ofta förekom hos frontsoldaterna.

D. Mental utveckling och språkutveckling hos hörselskadade

Denna problematik har väckt livligt intresse och har behandlats av författare med olika forskningsinriktning, vilket en rikhaltig litteratur vittnar om. Relationen mellan hörselnedsättning och mental utveckling sammanhänger med den mer generella teoretiska frågan om relationen mellan språk och tänkande. Det skulle emellertid leda allt för långt att här ingående behandla denna problematik, som dessutom ligger utanför vårt kompetensområde. Vi vill i stället hänvisa till Furth, som i sin bok "Thinking and language" bl a redogör för hur psykologer med språkvetenskaplig inriktning utifrån olika synsätt bedrivit forskning på detta område (Furth, 1966, ss 44-69). Enligt Furth har forskare med ett "normativt" synsätt framför allt varit intresserade av det talade eller skrivna ordet som slutprodukt betraktat. Observationer av verbalt beteende i experimentella situationer, där språket utgjort det "material" som lärts in, har framför allt företagits av Skinner (1957), som speciellt betonat förstärkningens betydelse för det språkliga beteendet. Andra forskare har i stället tänkt sig, att icke-observerbara responser av fysiologisk eller psykologisk natur fyller en "förmedlande" funktion på ett lagbundet sätt mellan yttre, observerbara händelser. Som företrädare för detta synsätt nämner Furth: Osgood (1953), Kendler och Kendler (1959) och Staats och Staats (1963). Chomsky (1962) företräder snarast ett rent "språkvetenskapligt" synsätt. Studier med anknytning till de hörselskadades språk kan enligt Furth klassificeras som "patologiska". Till dessa återkommer vi längre fram. De hittills omnämnda forskarna har samtliga sökt utreda frågor om språkets användning och funktion utifrån allmänna beteendekarakteristika, medan "neo-behavioristiska" forskare i stället sökt fördjupa kunskaperna om mänskligt beteende genom att studera den språkliga aktiviteten. Den brittiska skolan företräds här av Bartlett (1932 o 1958) och Humphrey (1963), den amerikanska av Mowrer (1960) och Bruner (1964), den ryska av Vygotsky (1962) och Luria (1959 o 1961) och den tyska av Werner (1963).

Vid ett symposium i Stockholm den 12-14 augusti 1970 hölls ett föredrag av den engelske forskaren Conrad om grav hörselnedsättning som ett psykologiskt språkligt problem (Conrad, 1970). Framför allt diskuterade han

talets roll för tänkandet och påpekade det sannolika i att de flesta människor talar tyst för sig själva, medan de memorerar eller planerar. Studier har också visat, framhöll han, att tänkande beledsagas av talmotorisk aktivitet men däremot inte att tänkande är omöjligt utan dylik aktivitet. Conrad menade, att språkliga föreställningar kan vara lika verkliga som visuella. Frågan är, om förmågan att föreställa sig ljud förutsätter att de har hörts, eller om det räcker att de bara uttalats utan att ha hörts. Conrad påstod, att det troligen är möjligt för hörselskadade personer att föreställa sig talartikulationer och att detta att se tal på andras läppar är analogt med att höra andras tal, varför verbalt tänkande således kan äga rum. Ord i skrift, tecken och åtbörder torde utgöra ytterligare stöd för tankeoperationerna. Conrad antog vidare, att det föreligger ett starkt samband mellan språk och tänkande. Här fann han det angeläget att undersöka, om kvaliteten hos de hörselskadades yttre språk överensstämmer med kvaliteten hos deras inre språk och om det samtida användandet av olika språkliga uttryckssätt leder till ett berikat eller utarmat tänkande. Hörande personer använder sig ju framför allt av två typer av verbal kommunikation - tal och skrift, medan de hörselskadade opererar språkligt på flera olika sätt samtidigt. Med anledning av resultaten av vissa experiment som Conrad företagit, ifrågasatte han slutligen om inte den språkundervisning som var inriktad på att lära hörselskadade att tala som hörande ledde till ett utarmat tänkande hos de hörselskadade, eftersom den mer innebar en efterapning av de hörandes sätt att tänka än ett utnyttjande av de hörselskadades egna resurser.

Vi kommer så till den centrala frågan: I vad mån inverkar ett sent och ofullständigt förvärvande av språk på den mentala utvecklingen? Detta samband undersöktes redan omkring år 1900 av Pintner, som fann, att barn med kraftigt nedsatt hörsel sedan barndomen hade en genomsnittligt lägre allmän intelligens än normalhörande barn. Han förklarade detta med att vissa sjukdomar, som orsakar hörselnedsättning, även påverkar hjärnan och ger upphov till mental retardering. I viss utsträckning är denna förklaring säkert giltig, men sambandet mellan hörselnedsättning och mental utveckling är utomordentligt komplicerat och behöver utredas ytterligare. Furth har utifrån en serie på tolv experiment, där han jämfört hörselskadades och hörandes prestationer på olika områden, som kräver intellektuellt beteende, bl a dragit följande slutsatser, vilka illustrerar effekterna av ett bristfälligt språk (Furth, 1966, ss 226-227):

1) Som ett direkt resultat av språklig inkompetens misslyckas de hörsel-

skadade med alla uppgifter, som är speciellt verbala till sin natur, och med icke-verbala uppgifter, vilkas lösande underlättas av språkliga vanor.

2) Som ett indirekt resultat av språklig inkompetens uppkommer erfarenhetsmässiga brister. De hörselskadades faktakännedom och den information de får i allehanda ärenden är nämligen bristfällig, och ofta visar de endast föga intellektuell nyfikenhet. De har vidare dålig träning i att tänka, är osäkra, passiva eller rigida i ostrukturerade situationer, speciellt på yngre åldersnivåer.

3) Bortsett från de här relaterade effekterna påverkas inte utvecklingen och strukturen av de hörselskadades intelligens jämfört med de hörandes nämnvärt av frånvaron av ett verbalt språk. Furth antar därför, att de hörselskadade skiljer sig från de hörande främst ifråga om variabler, som har med deras personlighet, motivation och värderingar att göra. Skillnaderna där beror troligen på erfarenhetsmässiga och sociala faktorer i hemmet, skolan och umgänget.

Furth menar, att de erfarenhetsmässiga bristerna är knutna till den språkliga inkompetensen men skulle kunna avhjälpas, om icke-konventionella undervisnings- och kommunikationsmetoder uppmuntrades tidigt i såväl hemmet som skolan. Han är i likhet med Conrad av den uppfattningen, att ett oralt-verbalt språk inte är nödvändigt för logiskt, intellektuellt tänkande.

Vad gäller frågan om hörselskadade personers prestationer på konventionella intelligenstest har många forskare nått liknande resultat som Furth, nämligen att ju mindre ett test är laddat med verbala faktorer, desto mera "normalt" presterar de hörselskadade som grupp betraktat. Några studier kan här nämnas av Heider och Heider (1941), Templin (1950) och Oléron(1953), vilka visat, att hörselskadade barn presterar under genomsnittet på test, som mäter abstraktions- och logisk förmåga. I en undersökning av Hiskey (1955) visade sig hörselskadade barn underlägsna hörande i test, som mätte minnesförmåga. Resultaten av de nämnda undersökningarna kan dock inte utan vidare generaliseras till att gälla alla typer av abstrakt beteende eller minne. De hörselskadades minne för mönster t ex tycks vara bättre utvecklat än minnet för siffror, vilket framkommit i en av Furth företagen undersökning, där han jämfört hörselskadades och hörandes förmåga att minnas visuellt material. När det gällde att minnas mönster var de båda grupperna jämngoda, men de hörselskadade hade sämre minne för siffror (Furth, 1966, ss 98-104).

Vid intelligensmätningar av barn, som saknar hörselerfarenhet och verbala symboler, används som regel icke-verbala test. Det kan t ex nämnas, att Myklebust testade 85 hörselskadade internatelever i 12-17 årsåldern med Wechsler-Bellevue-skalan och fann, att de fick genomsnittliga begåvningsmått på performancedelen men resultat under genomsnittet på den verbala delen (Myklebust, 1964, ss 72-74). Det bör dock i detta sammanhang påpekas, att även om hörselskadade och normalhörande genomgår samma test, verbalt eller icke-verbalt, och får samma testresultat, är de ändå inte helt jämförbara. Det är nämligen troligt, att en person som har stora språksvårigheter löser vissa problem med hjälp av andra psykologiska processer än dem som normalhörande utnyttjar. Detta förhållande måste beaktas vid tolkningen av resultat.

Vid testning av hörselskadade används numera individualtest av performancetyp. När sådana testinstrument började användas på 1930-talet, visade det sig, att barn i skolor för hörselskadade var normalbegåvade. Som jämförelse kan nämnas, att Pintner och Reamer, som 20 år tidigare använde sig av icke-verbala grupptest, fann att hörselskadade barn i genomsnitt var 2 år mentalt och 5 år utbildningsmässigt retarderade (Pintner och Reamer, 1920).

Avslutningsvis kan den anmärkningen göras, att de flesta undersökningar av hörselskadade elevers intelligens har gjorts på för små sampel, ofta en viss skolas elevpopulation. Geografisk spridning, skoltyp och ålder har inte heller alltid beaktats, varför flera undersökningar även därför är av begränsat värde.

E. Personlighetsutveckling och emotionell anpassning hos hörselskadade

Enligt Levine finns det inte någon unik psykologi vad fysiskt handikappade beträffar, utan de psykologiska konsekvenserna av handikappet varierar med individen och situationen och modifieras av samhällets och den närmaste omgivningens attityder och resurser. Ju längre det dröjer från det skadan inträffat tills dess den börjar beaktas och behandlas, desto större blir det psykologiska handikappet; inadekvata anpassningsmönster fixeras (Levine, 1960, ss 98-99). Trots att vetenskapliga belägg saknas, har många som haft med hörselskadade att göra kunnat observera, att de har identifikationssvårigheter, vilka i sin tur påverkar deras attityder till familj, samhälle och mänskligheten i stort. Identifikationen tycks ha samband med själva språktillägnandet, varför hörseln spelar en avgörande roll för hela personlighetsutvecklingen (Myklebust, 1964, ss 115-118). Vidare har många forskare såsom Bowlby (1952), Goldfarb (1945), Ribble (1943) och Spitz (1957)

funnit, att isoleringen, avsaknaden av stimulering och den ofta bristfälliga interaktionen mellan det hörselskadade barnet och föräldrarna har en negativ inverkan på barnets emotionella utveckling, särskilt om hörselnedsättningen inträffat tidigt under barndomen. De ovannämnda bristerna har naturligtvis sin grund i de kommunikationsproblem, som hörselskadan givit upphov till. Ett hörselskadat barn har svårt att förstå betydelsen av händelser, som han eller hon inte är van vid. Sålunda menar t ex Levine, att många hörselskadade barn känner sig slungade in i nya händelser snarare än förberedda på dem, och för osäkra barn kan även vardagliga händelser utgöra hot, som de reagerar på med ängslan, motstånd eller apati. Detta kan leda till rigiditet senare i livet. När hörselskadan förvärvats i barndomen kan enligt Levine föräldrarnas förändrade attityder ibland utgöra svårare trauma än hörselnedsättningen i sig själv. Ett barn, som inte riktigt förstår, vad som har hänt med hörseln, ger ibland också uttryck för aggressiva känslor gentemot föräldrarna, som hålles ansvariga för det inträffade. Aggressiviteten kan bli en fixerad attityd emot den hörande världen, om inte barnets uppfattning korrigeras (Levine, 1960, ss 145-146). Hur viktiga föräldrarnas attityder är för barnets anpassning har även framhållits av Ewings (1950), som menar, att de karaktärsdrag, som tillmätes de hörselskadade, inte har några direkta samband med hörselnedsättningen utan är indirekta följder av den, och att deras uppkomst bör i viss mån kunna undvikas med uppfostrarnas hjälp. Ängslan och misstänksamhet t ex är egenskaper, som återfinns hos många, som av skilda orsaker är okunniga och isolerade. Som framgått av det föregående är hörseln inte bara en informationskanal för yttre händelser, utan den styr även våra tankar och känslor. Myklebust framhåller, att det är nödvändigt att kontinuerligt jämföra sina egna tankar och känslor med andras, om man skall kunna uppnå och bevara emotionell stabilitet. När språket är begränsat, minskar också förmågan att integrera erfarenheter, varigenom personligheten kan förlora i struktur och mognad (Myklebust, 1964, ss 118-121).

I de flesta undersökningar av hörselskadors psykologiska konsekvenser, har skriftliga metoder använts; frågeformulär och skattningsskalor. Enligt Barker bör ett testinstrument, som skall användas på hörselskadade uppfylla följande krav, för att resultaten skall kunna beaktas:

1) Det språk, som används, måste vara förståeligt för fpp.

2) De situationer, som presenteras, måste ligga inom fpp:s erfarenhetsområden och förstås av dem.

3) Situationerna måste ha samma innebörd för hörselskadade som för hörande och svaren tolkas på samma sätt vid jämförelser dem emellan.

4) Bedömarna måste använda samma mått vid sin bedömning. Detta är speciellt viktigt, då bedömarna t ex utgörs av lärare, som undervisar enbart hörselskadade eller enbart hörande elever.

5) Det är önskvärt att använda en kontrollgrupp med normal hörsel samt att konstanthålla alla irrelevanta variabler, så att de uppkomna skillnaderna endast kan hänföras till hörselförlust (Barker,1953).

Barker (1953) har också gjort en sammanställning av några undersökningar av hörselskadades anpassning. Med reservation för att de oberoende variablerna inte alltid hållits under kontroll, drar han utifrån resultat av skriftliga personlighetstest på hörselskadade internatskoleelever bl a den slutsatsen, att de är sämre anpassade, mer emotionellt instabila och neurotiska än hörande barn. Som exempel på en undersökning av detta slag redogör han för en tidig studie av Brunschwig (1936). Hon utarbetade ett personlighetsinventorium för hörselskadade barn, standardiserat på 183 hörselskadade internatelever med en medelålder på 16 år och 346 hörande elever med jämförbar socioekonomisk status och en medelålder på 13 år. Inventoriet bestod av 67 uppgifter och mätte såväl allmän anpassning som social-, skol- och hemanpassning. Vid utvärderingen framkom vissa olikheter i svaren hos de båda elevgrupperna. Dessa hänförde sig framför allt till frågor rörande sociala relationer och självaktning. De hörselskadade barnen tenderade sålunda att leka med färre kamrater åt gången och var oftare upptagna av ensamma sysselsättningar. De föredrog också oftare än hörande barn vuxnas sällskap. Brunschwig menade, att orsakerna härtill kunde vara de hörselskadades bristande samarbetsförmåga och mindre komplexa tänkande respektive den större förståelse de vuxna visade jämfört med hörande kamrater. De hörselskadade tenderade också oftare än de hörande att i vissa avseenden bedöma sig som överlägsna sina kamrater. De uppfattade sig t ex som flitigare och duktigare än dessa. Detta kunde vara ett försök att få bukt med en grundläggande känsla av otillräcklighet, men det kunde lika väl vara en återspegling av verklig självuppskattning, även om denna i och för sig kanske var orealistisk. Hörselskadade barn beröms ju ofta för ganska små resultat. De redovisade skillnaderna kan vara reella men kan också ha uppkommit genom att de hörselskadade tolkat frågorna på annorlunda sätt.

Andra tidiga forskare, som studerat den emotionella anpassningen hos hörselskadade, har i viss mån nått andra resultat än Brunschwig. Pintner, t ex som av många betraktas som banbrytare på detta område, framhöll likheterna i emotionell anpassning mellan hörselskadade och hörande, även om vissa skillnader till de senares förmån ibland framkom. Bl a visade han i en undersökning, att de hörselskadade tenderade att uttrycka en något mer orealistisk ängslan än de hörande. En annan intressant upptäckt han gjorde, var att hörselskadade barn från hem med andra hörselskadade familjemedlemmar var bättre anpassade än andra barn med nedsatt hörsel (Pintner, 1946). Förklaringen härtill kan vara, att hörselskadade som har hörande föräldrar och syskon lever i en rollkonflikt genom att de ibland behandlas som hörselskadade ibland som hörande.

Brill (1960) har emellertid senare nått helt andra resultat härvidlag.Han undersökte anpassningen hos tre grupper av hörselskadade barn jämförbara med avseende på kön, ålder och intelligens. Grupp 1 bestod av 45 barn med hörselskadade föräldrar, grupp 2 av 45 barn med hörselskadade syskon men hörande föräldrar och grupp 3 slutligen av 45 barn med både hörande föräldrar och syskon. Arbetshypoteserna för undersökningen var, att hörselskadade barn med hörselskadade föräldrar eller syskon inte blir föremål för frustration lika ofta som barn som är enda hörselskadade familjemedlemmen utan möjlighet att kommunicera särskilt väl med de hörande i omgivningen. En 5-gradig skattningsskala användes för bedömning av varje barns anpassning. Skattningar från 4 av varandra oberoende bedömare inhämtades för varje barn. Vid den statistiska analysen framkom inte några skillnader mellan gruppernas anpassning. Grupperna 1 och 2, dvs barn med hörselskadade föräldrar eller syskon fick fler extremskattningar i båda riktningarna än grupp 3, där barnen hade hörande föräldrar och syskon. Detta anser författaren bero på att de hörselskadade föräldrarna själva ibland är missanpassade, vilket leder till missanpassning hos barnen.

Pintner är emellertid inte den ende, som betonat likheterna mellan hörselskadade och hörande i anpassningshänseende. Habbe (1936) har inte kunnat påvisa några skillnader alls grupperna emellan. Han undersökte 48 hörselskadade pojkar i vanliga skolor i åldern 12-16 år, matchade med normalhörande pojkar med avseende på skola, årskurs, ålder, intelligens (Terman-Merrill), nationalitet och socioekonomisk bakgrund. Som instrument användes bl a Haggerty-Wickman-Olsons och Symonds anpassningsformulär. Dessutom fick barnen skriva ned sina tidigaste minnen, problem, önskningar m m.

Poängsättningen skedde här på grundval av frekvensen antydda problem. Intervjuer företogs även med de 10 sämst anpassade pojkarna. De båda elevgrupperna erhöll ungefär samma poängsumma i fråga om anpassningen.Resultatet måste dock tolkas med försiktighet, då hörselskadans storlek ej finns angiven. Terman-Merrills intelligenstest och Symonds anpassningsformulär måste dessutom betraktas som olämpliga instrument i sammanhanget på grund av deras verbala karaktär.

Springer (1938), Myklebust och Burchard (1945) har också använt sig av Haggerty-Wickman-Olsons skattningsschema, men de fann, att de hörselskadade barnen hade fler beteendeproblem än de hörande. Liknande resultat nåddes också i ett par andra undersökningar av Springer (1938) och Springer och Roslow (1938) med användande av Browns personlighetsinventorium för studium av den emotionella stabiliteten hos hörselskadade barn. De hörselskadade barnen matchades i dessa undersökningar med normalhörande i fråga om intelligens och socioekonomisk status. Psykoneurotiska tendenser visade sig här vara mycket vanligare hos de hörselskadade än hos de hörande. Även Pellet (1938) fann, då han jämförde hörselskadades och hörandes tankeprocesser i enlighet med normer utarbetade av Piaget (1952 och 1954),att de hörselskadade var aggressivare och mer emotionellt omogna än de hörande.

De flesta av dessa tidiga undersökningar överensstämmer så tillvida, att hörselnedsättningen som regel orsakat störningar i den emotionella utvecklingen. Arten av påverkan är dock inte helt klarlagd, vilket kan bero på de tekniker som använts. Någon diagnostisk specificering av områden för personlighetsstörningen har just inte skett, utan resultaten tyder snarare på mer eller mindre störning jämfört med genomsnittet. En annan brist är, att många mätinstrument varit alltför verbala för hörselskadade personer. Vissa skillnader föreligger också vad gäller resultatens innebörd, då det ju i vissa undersökningar är fråga om självskattning, i andra skattning av observatörer.

I den tidigare nämnda sammanställningen av Barker (1953) ingår också undersökningar av hörselskadade med projektiva test, framför allt Rorschachtestet. Sådana har utförts av Altable (1947), Levine (1948) och McAndrew (1948), och de har givit något olika resultat. Altable testade 45 mexikanska hörselskadade personer och fann, att de uppvisade neurotiska symptom, som kunde härledas från hörselnedsättningen. Levine testade 31 hörselskadade tonårsflickor i en internatskola och fann, att deras svar skilde sig betydligt från välanpassade hörandes. Hon tolkade dock inte skillnaderna

som bevis på missanpassning eller instabilitet hos de hörselskadade flickorna utan som tecken på adekvat anpassning till deras egen situation, vilket hon försökte visa med hjälp av intervjuer med dem själva, lärarrapporter etc. Levines flickor uppvisade en allmän bild av intellektuell och emotionell likgiltighet, stark egocentricitet och personlig rigiditet. Hon uppfattade denna utveckling som normal för hörselskadade flickor, som tillbringat minst 5 år i internatskola och undervisats enligt den orala metoden. McAndrew testade 25 hörselskadade barn i 10-15 års åldern och fann, att deras svar liknade hörande barns i en något högre ålder.

I kommentarer till dessa undersökningar påpekar Blücher (1963), att projektiva test kan användas på hörselskadade. Undersökningarna är dock behäftade med många metodiska fel. Altable och Levine använde t ex ingen kontrollgrupp, och McAndrew höll inte institutionaliseringen under kontroll. I de två första undersökningarna skedde kommunikationen via teckenspråk, i den senare skriftligt. Det normala testförfarandet är alltså inte utan vidare applicerbart på hörselskadade personer, och eftersom deras erfarenhetsområde dessutom är begränsat, bör inte deras svar och hörandes tolkas på samma sätt. En speciell validering förefaller därför nödvändig, om testet skall kunna användas på hörselskadade personer.

Under sin genomgång av undersökningar på detta område har Barker (1953) inte kunnat finna några signifikanta korrelationer mellan grad av anpassning och grad av hörselnedsättning eller ålder vid skadans inträde. Intelligens har däremot tenderat att ha samband med bättre och internatskolevistelse med sämre anpassning. Dessa resultat bör dock undersökas ytterligare. Frågan om hur anpassningen hos hörselskadade barn påverkas av graden av hörselnedsättning har också varit föremål för flera forskares intresse. En undersökningsrapport från 1963 av Bowyer, Marshall och Weddell utgör visst stöd för uppfattningen, att de gravt hörselskadade eventuellt är något bättre anpassade än de partiellt skadade (Bowyer m fl 1963, ss 85-87). I nämnda undersökning användes 3 grupper om vardera 10 barn, 8-10 år gamla. 2 grupper bestod av gravt respektive partiellt hörselskadade och en grupp av normalhörande. Samtliga grupper var matchade med avseende på kön, ålder och intelligens. Som mätinstrument begagnades: Vineland Social Maturity Scale, Goodenough Draw-a-Man Test och Lowenfeld Mosaic Pattern. I överensstämmelse med Barkers resultat kunde några signifikanta skillnader mellan grupperna dock ej påvisas. En jämförelse i fråga om den emotionella utvecklingen hos hörande och hörselskadade barn i olika skolformer har bl a företagits av Myklebust (1964, ss 158-177). Han

använde sig av "The Human Figure Drawing Test", en reviderad form av Goodenoughs "Draw-A-Man Test". I en förundersökning analyserades teckningar av 50 hörande och 50 hörselskadade barn, parvis matchade efter ålder och intelligens. Det slutliga testet administrerades till 830 hörselskadade barn, av vilka 511 gick i internatskolor och 319 i dagskolor. Kontrollgruppen utgjordes av 274 hörande barn. Av resultaten kan särskilt nämnas, att dagskolebarnens teckningar visade fler negativa och blandade sinnesstämningar än både internatbarnens och de hörande barnens. De hörande barnen ritade flest neutrala teckningar. Om dessa resultat i enlighet med Myklebust tolkas som attityder emot det egna jaget och andra människor, så uppvisade de hörselskadade dagskolebarnen störst emotionell konflikt. Teckningarna tydde också på fler identifikationsproblem bland dem än bland de andra barnen, vilket kan vara orsaken till deras sämre anpassning. De största skillnaderna förelåg mellan pojkarna i de olika samplen. Resultaten tydde dock inte enbart på fördelar med internatmiljön. Dagskoleeleverna försökte nämligen i större utsträckning bete sig enligt de hörandes normer och lyckades också häri till en viss grad. Myklebust betonade, att valet av skolform måste vara beroende av den enskilde individens orientering, övertygelse och erfarenhet.

Den slutsats, som kan dras av denna och tidigare undersökningar på området, är att ett samband tycks föreligga mellan hörselnedsättning och personlighetsutveckling. Av primär betydelse är här inte de emotionella störningarna utan den psykologiska organisationen och strukturen, som är en följd av en tidigt inträffad hörselnedsättning och skiljer sig ifrån den normala för hörande. Enligt Myklebust bör dessa skillnader vara vägledande vid uppläggningen av undervisningen för hörselskadade, så att hänsyn tas till deras speciella inlärnings- och anpassningsproblem.

Många forskare förefaller ense om, att de hörselskadades grundproblem inte är hörselskadan i sig utan deras personliga och sociala anpassning,och denna är främst beroende av hur de själva och omgivningen förhåller sig till handikappet. Vilka anpassningsmönster erbjuder sig då för de hörselskadade? Enligt Blücher (1963) har de hörselskadade att välja mellan följande:

1) Att hålla sig till det lilla, av restriktioner omgärdade men säkra livsutrymme, som utgöres av hörselskadades sällskap och föreningar.

2) Att avvisa de hörselskadades värld och aspirera på de hörandes.

3) Att använda sig av och värdera den gemensamma värld, som finns för hör-

selskadade och hörande.

Vilket anpassningsmönster som väljs beror enligt Blücher på individens kapacitet, behov och unika situation. Hon menar, att den, som väljer det första mönstret, vet vilken grupp han tillhör och vilken roll han skall spela. Han är relativt väl skyddad från konflikt, frustrering, osäkerhet och ångest - troliga konsekvenser av att försöka tävla på lika villkor med olika redskap. Detta anpassningsmönster är baserat på realitet. Det befordrar kanske inte individens optimala utveckling men behöver inte vara ohälsosamt, om inte beteenderepertoaren begränsas alltför snävt, och att helt utestänga sig från de hörandes värld är väl närmast omöjligt, eftersom sådana verksamheter som att tjäna sitt uppehälle inte kan begränsas till de hörselskadades egen värld. Av den, som väljer det andra mönstret krävs, enligt Blücher, stor skicklighet och hög frustrationstolerans för att han skall kunna hantera sin situation. Han kan nämligen lätt misslyckas i sin strävan och känna sig osäker i fråga om sin tillvaros gränser och sin status i de hörandes värld. Ett dylikt liv innebär ju något av en balansgång på barriären mellan två världar - de mål som kan nås eftersträvas ej, medan de mål som eftersträvas är relativt omöjliga att nå. Och om han ändå lyckas anpassa sig till de hörandes värld, blir han kanske i stället missanpassad som individ. Den slutligen, som väljer det tredje mönstret, kan enligt Blüchers mening undvika instängdheten men också undgå de svåra konflikterna. Hörselnedsättningen uppfattas då bara som en av många egenskaper hos den hörselskadade; för vissa aktiviteter behövs ju inte alls någon hörsel, och andra aktiviteter kan de hörselskadade deltaga i genom att utnyttja andra metoder än de hörandes. En lektion t ex kan åhöras men också avläsas, översättas till tecken eller skrivas ned. De gemensamma aktiviteterna för de hörselskadade och hörande kan gradvis utökas alltefter individens förmåga.

DEL II. BESKRIVNING AV SKOLSITUATIONEN

KAPITEL 3. UNDERVISNINGEN FÖR HÖRSELSKADADE I SVERIGE

A. Situationen under 1800-talet

I början av 1800-talet togs de första trevande ansatserna till att omhänderta handikappade barn och låta dem få viss uppfostran och undervisning vid särskilda anstalter. Den första "skolan" för döva grundades 1809 av kanslisten Pär Aron Borg, som 1808 tilldelats ett årligt statsanslag å 450 rdr b:ko till "Blindes och Döfstummes undervisning efter de af honom uttänkte methoder" (Ahlner, 1918, s 4 f). Borgs första elev blev en fattig, dövstum 12-årig gosse, men verksamheten utökades snart till att omfatta två blinda och sex dövstumma elever. Undervisningsanstaltens namn blev "Institutet för dövstumma och blinda". Dess ändamål angavs enligt 1816 års reglemente vara: "att åt blinda och döfstumma menniskor bereda en lyckligare framtid derigenom, att deras själskrafter utvecklas och bildas och den kunskap och färdighet i något visst handtverk eller slöjd efter hvars och ens olika begrepp och fallenhet dem bibringas, att de kunna försörja sig sjelfva, och sålmedelst äfven för samhället blifva nyttiga" (Ahlner, 1918, s 17).

De mål och riktlinjer, som då fastställdes, överensstämmer i mycket med vår nuvarande grundskolas syften och arbetsinriktning. I 1969 års läroplan för grundskolan framhålls nämligen bl a skolans dubbla målsättning: att dels meddela eleverna kunskaper, dels öva deras färdigheter (Läroplan för grundskolan, 1969, s 10). I sistnämnda läroplan betonas också, att undervisningen bör individualiseras, så att kraven avpassas efter den enskildes förutsättningar (Läroplan för grundskolan, 1969, s 13). Detta kan jämföras med 1816 års reglemente "efter hvars och ens olika begrepp och fallenhet". Även den etiska aspekten framträder redan i ingressen till grundskolans läroplan, där det talas om att skolan skall främja elevernas utveckling till goda samhällsmedlemmar, vilket kan jämföras med 1816 års reglemente "för samhället blifva nyttige" (Läroplan för grundskolan, 1969, s 11).

"Institutet för dövstumma och blinda" flyttade 1812 sin verksamhet till Manilla på Djurgården i Stockholm. Åtbördsspråket var här länge undervisningens "kärna och huvudmedel", och först 1864 infördes en tallinje (Ahlner, 1918, s 29 f).

En kraftig ökning av antalet skolor för hörselskadade skedde omkring 1860.

Under åren 1859-1884 upprättades nämligen 15 dövstumanstalter, därav 6 länsanstalter (Svenska Folkskolans Historia. Del III, s 203). 1866 beviljade riksdagen ett årligt anslag till dessa skolor och ställde som villkor, att domkapitlen skulle vara representerade i skolornas styrelser, att de skulle vara underställda Kungl Maj:ts inspektion och att de skulle anlita kvalificerad lärarpersonal (SOU 1965:55, s 16). Tyngdpunkten i undervisningen lades från början på utbildning till praktiska yrken, och åtbörds- eller teckenspråk var det gängse kommunikationsmedlet. Efter hand kom emellertid huvudvikten att allt mer förskjutas mot teoretisk undervisning och språkutveckling (SOU 1965:55, s 16). Impulserna till den nya inriktningen av undervisningen kom från Frankrike och Tyskland, där man redan hunnit långt i fråga om metodiken i dövstumsundervisningen.

Med lärarrekryteringen var det inte alltid så väl beställt. I ett kungligt cirkulär av den 8 mars 1867 föreskrevs visserligen, att undervisningen skulle bestridas av "fullt kvalificerade" lärare och lärarinnor (Svenska Folkskolans Historia. Del III, s 205). Denna vaga formulering medförde emellertid, att präster, militärer, dövstumma och andra, vilka inte bara ibland var obekanta med dövstumsundervisningen utan oftast saknade all pedagogisk utbildning, anställdes som lärare. En kvalitativ förbättring av lärarpersonalen märktes dock efter det att ett dövstumslärarseminarium 1874 öppnats på Manilla. Till elever mottogs där företrädesvis personer, som avlagt folkskollärarexamen (Svenska Folkskolans Historia. Del III, s 206).

Det betänkande med förslag till dövstumsundervisningens ordnande, som framlades 1878, präglades av vilja att skapa bättre förhållanden för de handikappade barnen. Utredningen förordade skolplikt för dövstumma barn och om sådan lagstadgades 1889. Skolplikten blev 8-årig och lärokurserna desamma som i folkskolan. Dövstumsundervisningen kom i Sverige, liksom för övrigt i flera länder på kontinenten, att bli förebild för undervisningen av de sinnesslöa (SOU 1965:55, s 17)[1].

Då obligatorisk skolplikt för döva barn lagfästes 1889, indelades landet i sju skoldistrikt. Undervisningen var en landstings-kommunal angelägenhet, men statsbidrag utgick till verksamheten (SOU 1965:55, s 17).

---

1) En utförligare redogörelse för särskoleundervisningens utformande och dess relationer till dövstumsundervisningen finns i arbetet: "Hjälpskolan och särskolan i Sverige t o m 1921" av S Nordström

B. Nutida förhållanden[1)]

Efter riksdagsbeslut åren 1937 och 1938 övertog staten fr o m 1 juli 1938 ansvaret för dövundervisningen, och viss omläggning av skolornas verksamhet skedde samtidigt. Bland de viktigare framstegen i 1938 års organisation kan nämnas införandet av fortsättningsskolplikt och upprättandet av fortsättningsskolor samt avskiljandet till en specialskola i Örebro av de så kallade "oegentligt dövstumma" (SOU 1947:64, s 11). Båda reformerna var gamla önskemål inom dövstumskolan.

1947 konstaterade 1945 års dövstumsutredning i sitt betänkande rörande dövstumsundervisningen, att den övervägande delen av "den dövstumma folkgruppen" numera gjorde en fullvärdig insats i det produktiva arbetet och även i övrigt var goda samhällsmedlemmar (SOU 1947:64, s 12). Till väsentlig del antogs detta vara dövstumskolans förtjänst.

Riktlinjerna för utvecklingen av dövskolväsendet efter dess förstatligande har främst angivits av 1945 års dövstumsutredning (SOU 1947:64) och av 1961 års utredning rörande blind- och dövskolväsendets utbildningsmål och organisation (SOU 1964:61).

De nuvarande bestämmelserna om undervisningen av hörselskadade återfinns i skollagen SFS 1962:319 - senast ändrad 1969:167. Däri anges bl a att skolplikt inträder, då barnet fyller sju år och upphör, då det fyller sexton år. För hörselskadade barn som icke kan följa undervisningen i grundskolan upphör skolplikten det kalenderår då de fyller sjutton år. (30 §). Staten sörjer för undervisningen av dessa barn i specialskolor. Frågan om barns rätt till sådan undervisning prövas av lokal styrelse för specialskolan, sedan föräldrarna fått tillfälle att yttra sig (23 §).

Specialskolan omfattar tio årskurser, fördelade på låg-, mellan- och högstadium. Inom specialskolan anordnas dels olika studievägar, avpassade efter barnens studieinriktning, dels specialundervisning för sådana barn, vilka har svårt att följa den vanliga undervisningen eller anpassa sig till verksamheten i skolan (28 §).

Beträffande arbetet i specialskolan finns anvisningar i Specialskolstadgan (SFS 1965:478). Det sägs där, att arbetet i specialskolan skall bedrivas i så nära överensstämmelse som möjligt med vad som gäller i grundskolan (16 §). Arbetet skall ordnas så att hörselskadade elever så långt möjligt lära sig normalspråket och övas i att nå kontakt med omvärlden.

1) Redovisningen avser tiden t o m 1973

Som läroplan för specialskolan gäller läroplaner för grundskolan, avsnittet mål och riktlinjer samt timplaner och kursplaner, med de ändringar och tillägg som Skolöverstyrelsen fastställer med ledning av elevernas handikapp (19 §).

Undervisningen i specialskolan omfattar alltså tio obligatoriska årskurser, av vilka årskurserna 1-8 huvudsakligen avser teoretisk undervisning och årskurserna 9 och 10 teoretisk undervisning och grundläggande yrkesutbildning.

Inom varje årskurs förekommer parallellklasser till ett antal, som bestäms av årskursernas elevantal. Eleverna delas som regel upp efter bl a språklig utveckling, hörselstatus och begåvningsgrad med 4-8 elever i varje klass. För intagning av skolpliktiga barn i specialskolor för hörselskadade är landet indelat i fyra upptagningsområden, det östra, södra, västra och norra, med specialskolor i Stockholm (Manillaskolan), Lund (Östervångsskolan), Vänersborg (Vänerskolan) samt Härnösand (Kristinaskolan). Barn med betydande hörselrester överföres efter någon tids prövning i specialskola till statens skola för hörselskadade i Örebro (Birgittaskolan). Skolan är avsedd för elever "med sådana hörsel- och språkrester och förutsättningar i övrigt, att språkutvecklingen hos dem kan ske väsentligt snabbare än hos övriga elever vid barndomsskolorna (SOU 1964:61, s 108). Intagning till specialskola skedde tidigare vartannat år. Fr o m höstterminen 1968 tillämpas dock intagning varje år. Begreppet specialskola utgör i vårt arbete och eljest en synonym för begreppet upptagningsskola. En upptagningsskola omfattar skolformerna internat och externat, vilka vi definierar på följande sätt:

Internat: Skola för enbart hörselskadade elever. Eleverna bor på ett i anslutning till skolan inrättat elevhem (ung 4-8 elever/klass).

Externat: Skola för enbart hörselskadade elever. Eleverna bor hemma eller är inackorderade i familj utanför skolområdet (ung 4-8 elever/klass).

Övriga skolformer av intresse för vår undersökning är externa klasser, som pedagogiskt och organisatoriskt lyder under en specialskola, samt hörselklasser och vanliga klasser, vilka återfinns inom det allmänna skolväsendet. Dessa skolformer definieras på följande sätt:

Extern klass och Hörselklass: Klass för enbart hörselskadade elever inrättad i vanlig skola med normalhörande elever. Eleverna bor hemma eller är inackorderade i familj utanför skolområdet (ung 5-8 elever/klass).

Vanlig klass: Hörselskadade och normalhörande elever går i samma klass i vanlig skola med normalhörande elever. Eleverna bor hemma eller är inackorderade i familj utanför skolområdet (ung 27 elever/klass).

Då undervisningen av hörselskadade elever länge huvudsakligen bedrivits av specialskolorna, kan det här vara lämpligt att något utförligare beskriva dessa.

De äldsta specialskolorna är Manillaskolan i Stockholm, som tillkom år 1864 och Östervångsskolan i Lund, som uppfördes åren 1869-71. Dessa båda skolors huvudbyggnader inrymmer såväl undervisningslokaler som elevbostäder och fyller inte moderna krav, varför planer finns på ombyggnader och uthrytning av elevbostäderna. För Vänerskolans del (Vänersborg) har skolbyggnaderna redan renoverats och byggts om, och fyra trivsamma och praktiskt inredda elevhem har uppförts. Kristinaskolan i Härnösand erhöll nya lokaler år 1948. Undervisningssalar och elevbostäder är skilda åt, men även här föreligger önskemål från föräldrar och skolmyndigheter om uppförande av små elevhem för skapande av större hemtrevnad för eleverna. Den nya Birgittaskolan i Örebro, som togs i bruk år 1963, omfattar tre byggnader, vilka rymmer elevbostäder resp undervisnings- och gymnastiklokaler. Skolan försöker i möjligaste mån att inkvartera sina elever i familjer i staden Örebro med omnejd (SOU 1964:61, ss 108-111, s 222, s 225).

Vad beträffar lokaliseringen av skolor och klasser för hörselskadade finns förespråkare för såväl centralisering som decentralisering (SOU 1964:61, s 159 ff). Fördelar och nackdelar måste här vägas emot varandra, vilket kan vara förknippat med vissa svårigheter. Elevernas förutsättningar varierar nämligen i hög grad och därmed även deras förmåga att tillgodogöra sig de olika typer av undervisning, som centraliseringen resp decentraliseringen otvivelaktigt medför. Undervisning i omedelbar närhet till hemmet och i anslutning till det allmänna skolväsendet är önskvärd för underlättande av barnens kontakter med anhöriga och anpassning till en hörande värld. Dessa behov bör dock inte tillgodoses på bekostnad av barnens möjligheter till åtnjutande av hjälp från en samlad pedagogisk, medicinsk och teknisk expertis samt tillgång till specialutrustning.

Under 1960-talet har skolverksamheten undergått en stark decentralisering. Nya möjligheter till undervisning och skolplacering har öppnats i syfte att möjliggöra för de hörselskadade att få bo nära det egna hemmet och få

undervisning i anslutning till det allmänna skolväsendet. Konkret innebär detta bl a att s k externa klasser inrättats kommunalt eller regionalt, samt att specialklasser, s k hörselklasser, inrättats i den ordinarie grundskolan.

Beträffande inrättandet av externa klasser gäller, att sådana bör anknytas till lokalt skolväsen, när tillräckligt elevunderlag härför finns, dvs 5-8 elever för en klass, och när förutsättningarna i övrigt, bl a i fråga om pedagogiska och tekniska resurser samt elevernas hörselstatus, intellektuella och språkliga utveckling, gör det lämpligt att anordna extern klass (Grundskola i specialskolan, 1967, s 15-16). Den specialskola för hörselskadade, som den externa klassen lyder under, skall sörja för tillsättning av lärare, anskaffning av undervisningsmateriel etc. F n är externa klasser främst anordnade på lågstadiet.

Möjligheterna att erhålla undervisning i hörselklass är ännu så länge i huvudsak förbehållna elever i de större tätorterna. Enligt bestämmelserna i skolstadgan fordras nämligen ett underlag på minst 5 elever för inrättande av en hörselklass och 9-14 elever för två hörselklasser (SFS 1962:439, § 43). Läsåret 1968/69 fanns 99 hörselklasser totalt i Sverige. Det förekommer också, att gravt hörselskadade elever undervisas i vanlig klass, dvs är fullständigt integrerade i den ordinarie skolan.

Antalet elever med gravare hörselskador än 60 dB är större i den vanliga klassen idag (läsåret 72/73 168 elever i vanlig klass) än vad förhållandet var i hörselklasserna för 12 år sedan (läsåret 60/61 125 elever i hörselklass). Detta har möjliggjorts genom specialundervisningens omfattning och utformning samt genom ökningen av de personella och materiella resurserna i skolan (Sundh, Utbildning i gymnasieskola för gravt hörselskadade och hörselklasselever, 1973, s 23-24).

För hörselskadade elevers placering i specialskola, i hörselklass eller vanlig klass inom allmän grundskola finns inga entydiga bestämmelser, men som regel undervisas elever med lindrig eller måttlig hörselnedsättning i vanliga klasser eller hörselklasser och elever med höggradig eller mycket höggradig hörselnedsättning i externat eller internat. Gränserna mellan olika typer av skolformer för hörselskadade har dock under senare år blivit mer flexibla. Sålunda finns i hörselklasserna numera ett stort antal elever med hörselnedsättningar överstigande 90 dB (läsåret 1972/73 är andelen 17% av den totala gruppen ≥ 90 dB).

En jämförelse mellan totala antalet elever i årskurs 1-8 vid specialskolorna läsåren 1957/58 och 1967/68 redovisas i tabell 1. Totalt har, som synes, en minskning med 168 elever (33%) skett under denna period. Intagningen av elever vid specialskolorna kommer troligen även i fortsättningen att minska i takt med inrättandet av allt fler hörselklasser.

Tabell 1. Elevantalet i årskurs 1-8 vid specialskolorna läsåren 1957/58 och 1967/68

Läsår / Specialskola	1957/58	1967/68	Differens
Vänerskolan (Vänersborg)	88	63	-25
Östervångsskolan (Lund)	75	77	+2
Manillaskolan (Stockholm)	121	67	-54
Kristinaskolan (Härnösand)	89	41	-48
Birgittaskolan (örebro)	134	91	-43
Totalt	507	339	-168

Förskoleverksamheten för hörselskadade barn har kraftigt utökats under de sista decennierna. 1945 fanns endast två förskolor - i Stockholm och Göteborg. Våren 1969 har antalet stigit till 39 förskolor med 750 hörselskadade barn i 3-7 årsåldern[1]. Frågan om förskoleplikt har diskuterats i olika sammanhang, men såväl 1945 som 1961 års skolutredningar ansåg, att frivilliglinjen borde bibehållas (SOU 1964:61, s 151).

Specialskolans högstadium (åk 8-10) är numera förlagt till Örebro. Denna centralisering av utbildningen står i visst motsatsförhållande till decentraliseringstendensen under 1960-talet och har vissa nackdelar i form av förflyttningar, inackorderingar, lärar- och miljöbyten. Dessutom är behovet av centralisering f n mindre än tidigare, eftersom den nya läroplanen för grundskolan (Lgr-69) förordar ett mindre differentierat högstadium än föregående läroplan (Lgr-62).

I och med införandet av ny läroplan (Lgr-69) möjliggjordes anordnandet av högstadieundervisning med ett mindre elevunderlag, genom att tillvalsmöjligheterna kraftigt beskurits, vilket hade till följd att högstadieundervisning försöksvis beviljades vid Manillaskolan fr o m läsåret 1970/71,

1) Uppgiften lämnad av skolkonsulent Ingvar Landstedt, SÖ, i april 1969

vid Vänerskolan och Östervångsskolan för läsåret 1972/73. Denna försöksverksamhet har tillkommit bl a efter föräldrarnas agerande för att få till stånd högstadieundervisning vid de regionala upptagningsskolorna.

Hörselskadade elevers skolplacering bör främst ske utifrån deras förutsättningar att tillgodogöra sig den undervisning, som de olika skolformerna erbjuder. Till förutsättningarna hör då i första hand hörselförmågan och den språkliga utvecklingen, men även allmän begåvning och emotionell stabilitet är naturligtvis av betydelse vid val av skolform. Ofta blir dock skolplaceringen beroende av yttre faktorer såsom tillgången till en viss skolform nära elevens hemort. Dock gäller i alla ärenden om uttagning av elev till specialundervisning, att föräldrarna skall beredas tillfälle att yttra sig.

Det säges i grundskolans läroplan angående möjligheterna till externa skolarrangemang för hörselskadade elever, att placering i hörselklass bör förutsätta, att eleverna har ett spontant om också bristfälligt språk, som han kan göra sig relativt väl förstådd med (Läroplan för grundskolan. Supplement: Specialundervisning, 1969, s 28). För att eleven skall kunna gå i vanlig klass bör han ha en språk- och talutveckling, som någorlunda svarar mot klassens nivå. Dessutom bör han ha både intellektuella förutsättningar, mognad och vilja att övervinna de påfrestningar, som det ofta innebär för en hörselskadad att delta i undervisning tillsammans med hörande. För att möjliggöra och underlätta integrering av hörselskadade i vanlig klass krävs i särskilt hög grad förståelse och aktivt stöd från hemmets sida.

KAPITEL 4. UTBILDNINGEN AV LÄRARE FÖR HÖRSELSKADADE I SVERIGE

Utbildningen av dövlärare var tidigare förlagd till dövlärarseminariet på Manilla. Denna utbildning meddelades åt blivande lärare i läroämnen, biträdande lärare, förskollärare samt lärare vid skolhem för hörselskadade med extra handikapp (Utbildning av lärare för synskadade och hörselskadade, 1966, s 8).
De båda förstnämnda kategoriernas utbildning var tvåårig och övriga kategoriers ettårig. En ettårig utbildning avsedd för blivande lärare i hörselklasser, s k hörsellärare, var tidigare anordnad vid lärarhögskolorna i Stockholm och Göteborg.

En ny skolsituation uppkom emellertid för de hörselskadade genom 1965 års riksdagsbeslut om grundskola i specialskolan, och detta medförde, att den utbildning av dövlärare, som tidigare bedrivits separat, av 1965 års Blind- och dövlärarutbildning ansågs böra samordnas med hörsellärarutbildningen. Detta för att motsvara den samordning och integrering mellan specialskolorna och skolväsendet i övrigt, som ett reellt förverkligande av den beslutade skolreformen krävde. Hur utbildningen av lärare för hörselskadade lämpligen borde reformeras för att bättre motsvara den moderna skolans krav framgår av nämnda utrednings betänkande: "Utbildning av lärare för synskadade och hörselskadade" (1966)[1]. Huvudreformen innebär i korthet, att all utbildning av lärare för hörselskadade föreslås bli förlagd till vissa lärarhögskolor fr o m den 1 juli 1967 och samordnad med övrig speciallärarutbildning. Utredningen ansåg nämligen, att ett bibehållande av en separat bedriven utbildning för dövlärare skulle kunna bidraga till att upprätthålla en distans mellan specialskolor och övriga skolor, som inte är motiverad eller önskvärd med hänsyn till specialskolornas nya målsättning och innehåll (s 19). Utredningen fann det också lämpligt, att de gamla beteckningarna dövlärare och hörsellärare ersattes av en gemensam titel nämligen: lärare för hörselskadade (s 23).

Förhållandet att man i Sverige liksom för övrigt även i andra länder hittills bedrivit dövlärarutbildningen fristående från annan speciallärarutbildning sammanhänger med dövlärarutbildningens speciella målsättning, metodik och innehåll. Ett nytt läge uppkom emellertid i och med grundskolans

1) Emedan närmast följande avsnitt till stor del bygger på 1965 års Blind- och dövlärarutbildnings betänkande, anger vi i det följande endast sidanvisningar, då hänvisningarna avser detta arbete.

genomförande såväl inom det allmänna skolväsendet som inom specialskolan. Resultatet därav har blivit en i vissa avseenden ändrad målinriktning för utbildningen av speciallärare för hörselskadade elever (s 149).

För en samordnad speciallärarutbildning förlagd till lärarhögskolorna talade, enligt sakkunnigas åsikt, bl a likheterna i fråga om undervisningens mål och innehåll för olika handikappgruppers elever (s 40). Man ansåg det emellertid nödvändigt att beakta den problematik, som är förknippad med bl a undervisning av hörselskadade. Därför betonade de sakkunniga att man i speciallärarutbildningen måste ge tillräckligt utrymme för specialisering och fördjupning inom respektive special- och ämnesområde (s 40).

På basis av det av lärarutbildningssakkunniga framlagda förslaget till omorganisation av speciallärarutbildningen och senare företagna kompletterande utredningar är numera en integrerad speciallärarutbildning, omfattande 3 utbildningslinjer, anordnad vid lärarhögskolorna i Stockholm, Göteborg, Malmö och Umeå enligt följande mönster (s 17):

Lärarhögskolornas speciallärarlinjer:

Utbildningslinje 1 (Stockholm, Göteborg Malmö och Umeå)	Utbildningslinje 2 (Stockholm och Göteborg)	Utbildningslinje 3 (Stockholm)
Lärare för hjälpklasser, observationsklasser, läsklasser, synklasser, särskolklasser, klasser för rörelsehindrade m fl	Lärare för synskadade, lärare för hörselskadade, anpassningslärare samt talpedagoger	Förskollärare för psykiskt utvecklingsstörda och psykiskt sjuka barn

För blivande lärare för hörselskadade finns inom utbildningslinje 2 två studievägar omfattande 3 resp 4 terminer. Den längre utbildningsvägen bedömes av Blind- och dövlärarutredningen som angelägen med hänsyn till hörselundervisningens erkänt komplicerade natur (s 46). Hittills har gällt, att speciallärare med den längre utbildningen fått sin tjänstgöring förlagd enbart till specialskolan och speciallärare med den kortare utbildningen (hittillsvarande hörsellärare) till det allmänna skolväsendet. Detta torde bli regel även i den nya skolan, eftersom specialskolan även i framtiden kommer att ha ansvaret för fostran och undervisningen av de gravast handikappade eleverna.

Lärarutbildningens sakkunniga har emellertid ansett det vara av vikt att framhålla, att tilldelningen av tjänster för lärare med längre eller kortare specialutbildning ej strikt skall följa skolformerna utan anpassas efter utvecklingen inom skolväsendet och dess aktuella behov (s 46). Eftersom det inte är möjligt att ge varje lärare en så omfattande specialpedagogisk utbildning, som behövs för att hjälpa de gravast hörselhandikappade, har utredningen ansett det värdefullt, om skolornas specialpedagogiska arbete kan ske i form av lagarbete mellan lärare med varierande specialpedagogisk kompetens (s 52). När gravt hörselskadade elever undervisas i specialklass eller normalklass i vanlig skola, bör lärarlaget sålunda omfatta lärare med en kompetens jämförbar med den, som fordras för undervisning i specialskola (s 53).

Utredningen föreslår på grund av variationen och spännvidden inom elevernas handikapp vidare, att den reformerade speciallärarutbildningen skall ske på tre nivåer och omfatta:

1) En allsidig och grundläggande speciallärarutbildning för lärare, som kommer att ha sin verksamhet inom grundskolans specialundervisning

2) En fördjupad utbildning, som direkt bygger på den förstnämnda, för blivande specialskollärare men också för vissa lärare, som kommer att undervisa gravt hörselskadade elever i grundskolan

3) En fortbildning för de lärare, som önskar erhålla en vidgad specialpedagogisk orientering. Detta för att kunna ge en adekvat undervisning inom två handikappområden eller för att kunna undervisa sådana elever inom specialskolväsendet, som företer komplicerade handikapp (s 53).

Utredningsförslaget innebär även en viss samordning av utbildningen för olika speciallärarkategorier. Den teoretiska undervisningen skall, enligt detta förslag, vara centrerad kring gemensamma föreläsningar, där för alla lärarkategorier centrala problemställningar behandlas (s 54). Den erforderliga specialiseringen av utbildningen med hänsyn till lärarnas olika tjänstgöringsområden föreslås bli tillgodosedd genom gruppvisa konferenser och seminarier, tillval av specialiserings- och fördjupningskurser samt val av praktikplatser (s 54 f).

KAPITEL 5. UNDERVISNINGEN FÖR HÖRSELSKADADE I NÅGRA ANDRA LÄNDER

I anslutning till föregående avsnitt om undervisningen för hörselskadade i Sverige vill vi också ge en bild av undervisningssituationen i några andra länder. Aktuella uppgifter har varit svåra att inhämta, vilket medfört, att vi måst begränsa oss till att presentera situationen i ett fåtal större länder.

För att erhålla aktuella uppgifter om förekomsten av olika skolformer för hörselskadade i framför allt Västeuropa tillskrev vi professor Wallace W. Taylor, tidigare ordförande i "Committee on Special Education" och författare till ett av de få moderna historiska arbetena på området: "Special Education of Physically Handicapped Children in Western Europe". De uppgifter vi efterfrågade gällde förekomsten av olika skolformer såsom internat, externat och externa klasser samt antalet hörselskadade med skador ≥ 60 dB, som undervisades inom de olika skolformerna. Dessutom önskade vi få uppgifter om antalet hörselskadade barn, som var integrerade i vanliga klasser. Från följande länder begärde vi dessa uppgifter: Danmark, Norge, Finland, Västtyskland och DDR, Frankrike, England, Italien och Spanien.

Professor Taylor vidarebefordrade ett till brevet bifogat frågeschema till ett antal medlemmar i ovan nämnda kommitté, vilka ombads att lämna de begärda uppgifterna eller, om dessa ej förelåg, sända schemat till någon kollega, som kunde tänkas vara initierad.

Vår enkät besvarades av representanter för samtliga tillfrågade länder utom Spanien och Italien. Naturligtvis hade det varit intressant att kunna belysa de hörselskadade elevernas skolsituation i fler länder och mer ingående än vi gör i det följande. Insamlandet av erforderligt material härför hade dock ställt sig alltför tidsödande med tanke på uppgifternas underordnade betydelse i vårt arbete. Vi nöjer oss därför med att inledningsvis ge en historisk återblick och därefter en summarisk beskrivning av den aktuella undervisningssituationen för hörselskadade i de länder vi ovan nämnt samt i Sovjet och USA.

A. Historisk återblick[1)]

De första egentliga skolorna för hörselskadade i Europa uppstod vid mitten av 1700-talet i Frankrike, Tyskland och England. Sålunda grundade Charles Michel de l'Epée en skola i Paris 1755. I sin undervisning instruerade de l'Epée de hörselskadade med hjälp av tecken och åtbörder, s k manuell metod. Denna metod, introducerad av de l'Epée, kallades sedermera "franska systemet". Först omkring 1880 gick man i franska skolor för hörselskadade över till s k oral metod.

Som fader för den orala metoden betraktas tysken Samuel Heinicke, som 1760, nära Hamburg, grundade den första tyskan skolan för hörselskadade. Han arbetade målmedvetet med att utveckla tal hos sina elever och lära dem läppavläsning. I England introducerades den orala metoden av Thomas Braidwood, som 1760 grundade en skola för hörselskadade i Edinburgh. I 59 år, fram till 1819, hade Braidwood monopol på sin metod att undervisa hörselskadade i England. Metoden var sekretessbelagd och så hemlig, att amerikanen Thomas Hopkins Gallaudet, som 1815 kom till England för att inhämta dövundervisningsmetodik, vägrades tillträde till de av Braidwood ledda skolorna. Gallaudet reste därför i stället till Frankrike, där han blev vänligare bemött och informerad om den manuella metoden. Denna metod kom så att överföras till USA och blev ledande där till 1867, då den första "orala" skolan grundades.

Första skolan för hörselskadade i USA upprättades emellertid redan 1817 i Hartford, Connecticut. Skolan bedrev undervisning med stöd av manuell metod, och då samtliga skolor, som tillkom under de närmast följande decennierna, hade lärare utbildade vid skolan i Hartford, kom denna metod att få en allt större utbredning. USA blev ett fäste för den manuella metoden, och så sent som 1910 undervisades bara 22% av de hörselskadade eleverna i USA medelst oral metod. I Europa var det bara Spanien och Sverige, som vid början av 1900-talet använde sig av den manuella metoden i någon större utsträckning. Mer än hälften av de hörselskadade eleverna i dessa länder undervisades nämligen vid denna tidpunkt med hjälp av tecken och åtbörder. I Tyskland, Nederländerna, Norge och Schweiz bedrevs då all undervisning av hörselskadade medelst oral metod i syfte att försöka få de hörselskadade att förstå och göra sig förstådda i sin talande och hörande omgivning.

---

1) De uppgifter som redovisas är hämtade från: Heck, A. 1953: The education of exceptional children, ss 224-237

B. Beskrivning av den nutida undervisningssituationen[1)]

När det gäller att fastställa ett visst system för utbildningen av hörselskadade i ett land måste man bl a ta hänsyn till ekonomiska, geografiska och religiösa faktorer samt historiska traditioner. I en del länder är de sociala myndigheterna av tradition ansvariga för undervisning och utbildning av hörselskadade. Så är i regel fallet i Västtyskland. Detta förhållande visar en attityd till undervisning av hörselskadade elever, som är annorlunda än den i Sverige och andra länder, där undervisningen av hörselskadade utgör en integrerad del av det allmänna undervisningsväsendet. Nedan ges en kort och något förenklad beskrivning av undervisningssituationen för hörselskadade i ett antal länder. Denna presentation avser främst de områden, som vi i vårt eget arbete lagt tonvikten vid, dvs förekomsten av olika skolformer, inställning till integrering av hörselskadade elever, inställning till olika metodik i undervisningen (tal och åtbörder) m m. Vi har försökt att systematisera framställningen för att få till stånd jämförelser länderna emellan i dessa avseenden.

1. Danmark, Norge och Finland

Danmark införde som första europeiska land obligatorisk undervisning för hörselskadade barn. Detta skedde 1817. Femtio år senare åtskildes de hörselskadade i olika skolor allt efter hörselskadans grad. Varje skola uppdelade vidare sina elever efter begåvning i parallella klasser. Denna tvåstegsindelning var början till vad som senare kom att kallas "danska systemet". Detta har med vissa smärre förändringar bestått till dags dato och utgjort en klassifikationsmodell, som tidsmässigt legat minst 50 år före andra länders.

Statliga skolor för hörselskadade finns i Köpenhamn, Fredericia, Vejle och Aalborg. Vid dessa skolor försöker man om möjligt att skaffa fosterhem åt eleverna och går ej detta, inkvarteras de i grupper på 10-12 stycken i separata hus. Som en följd av myndigheternas strävan att integrera de hörselskadade med normalhörande inrättas också för varje år allt fler specialklasser i vanliga skolor.

---

1) Som underlag för denna beskrivning har följande arbete utnyttjats: Watson, T. 1967: The Education of Hearing-Handicapped Children, kap 2, ss 26-47. I de fall annan litteratur åberopas, kommer detta att anges.

Den första skolan för hörselskadade i Norge grundades i Trondheim 1825. Undervisningen för hörselskadade har varit obligatorisk alltsedan 1881, men emedan landet är glest befolkat och dess topografi medför vissa kommunikationsproblem fanns ända in på 1960-talet endast skolor av internat-externattyp. Numera finns 9 specialskolor, i vilka ungefär 70% av de hörselskadade eleverna undervisas. Återstående 30% har sin skolgång förlagd till specialklasser i vanliga skolor. Specialklassernas antal är 20[1]. Skolplikt föreligger från 7-16 år, och därefter finns möjlighet att genomgå en 2-årig yrkesutbildning. Den orala metoden tillämpas som regel i olika undervisningssammanhang.

I Finland finns 6 skolor av internattyp, där ca 85% av de hörselskadade barnen får sin utbildning. 5% undervisas i de 3 specialklasser,som finns inrättade i vanliga skolor och ca 9% erhåller ingen undervisning alls[2].

Orsakerna till att hörselskadade i Finland nästan uteslutande undervisas på traditionellt sätt i internat är att söka i landets glesa bebyggelse med långa avstånd som följd samt landets tvåspråkighet (Niskanen, 1969). Av de 6 internaten är 5 finskspråkiga och 1 svenskspråkigt. Försök att inrätta specialklasser för hörselskadade har ofta strandat på grund av att elevantalet varit alltför lågt och eleverna för olika. Dock försöker man numera få till stånd externa klasser på vissa centralorter på så vis att majoriteten av de hörselskadade elever, som bor i tätortsområden, dagligen reser 30-50 km med skolskjuts. Både elever och föräldrar har visat sig positiva till dessa externa skolarrangemang, även om resorna kan bli tröttsamma, särskilt för yngre elever. Man beräknar, att ca 60% av landets hörselskadade i framtiden kommer att beröras av sådana arrangemang. I internaten kommer då främst att återfinnas glesbygdsbarn och hörselskadade elever med tilläggshandikapp - om nu detta förslag blir en realitet och leder till ändringar i skollagstiftningen. Det skisserade förslaget stöder alltså de strävanden, som finns i Finland, liksom i övriga nordiska länder, att försöka integrera undervisningen av hörselskadade elever i skolor för normalhörande.

---

1) Uppgiften har erhållits den 30 maj 1969 genom: "Det Kongelige kirke- og undervisningsdepartement",Oslo.

2) Uppgiften är lämnad den 2 april 1969 av: "University of Jyväskylä, Departement of Special Education".

2. Nederländerna

I Nederländerna identifieras hörselskadade barn tidigt och kan få träning i barnträdgård redan från 2,5 års ålder. Obligatorisk blir undervisningen först vid 7 års ålder, och minst 8 års skolgång är föreskriven. För gravt hörselskadade elever finns 3 internatskolor och 2 externatskolor. För måttligt hörselskadade finns ett 20-tal mindre skolor, avsedda för minst 25 elever.

Språkinlärning medelst oral metod har dominerat i undervisningen alltsedan 1790, då den första skolan för döva upprättades i Groningen. Målet för uppfostran och utbildning av de hörselskadade är att integrera dem i den hörande världens normala aktiviteter och sociala gemenskap. Därför försöker man i största möjliga utsträckning att skaffa fosterhem åt eleverna i stället för att inkvartera dem på internat. Trots att man som regel försöker integrera hörselskadade elever i olika undervisningssammanhang, får dock de teoretiskt begåvade eleverna alltjämt sin vidareutbildning inom den egna specialskolan och ej vid olika högre skolor för normalhörande.

3. Frankrike

Det franska utbildningssystemet kännetecknas av enhetlighet och centralisering. Traditionalismen är fast rotad, och nya idéer och impulser har därför svårt att bana sig väg. Den manuella metoden var länge förhärskande i undervisningen (jfr s 49). Så småningom fick den orala metoden dock ökat inflytande i Frankrike liksom den tidigare fått i andra västeuropeiska länder.

Skolplikt för döva stadgades 1884, och denna omfattar f n åldrarna 6-14 år. Det finns två typer av skolor: allmänna och konfessionella (övervägande romersk-katolska). De sistnämnda är i majoritet. Vid skolplacering beaktas främst graden av hörselnedsättning och därav följer, att barnet antingen får sin skolgång förlagd till en skola för "döva" eller "hörselskadade". Några speciella klasser för hörselskadade elever i vanliga skolor finns inte. Teoretisk vidareutbildning sker oftast vid allmänna skolor, medan praktisk yrkesträning, som kan pågå från 14-20 år, är förlagd till vederbörande elevers specialskola.

4. England och Wales

Skolplikt för hörselskadade föreligger i England och Wales från 5-16 år. Före 5 års ålder finns dock goda möjligheter till hörsel- och talträning

i förskolor och barnträdgårdar. Beträffande skolplacering av hörselskadade förordade 1953 års "School Health Service and Handicapped Pupils Regulations" helt kategoriskt placering i specialskola av kategorin "deaf" och i specialskola eller vanlig skola av kategorin "partially deaf". I "The Handicapped Pupils and Special Schools Regulations" av år 1959 stadgades, att undervisningen av handikappade skulle vara fullgod och anpassad efter elevernas ålder, begåvning och anlag. Vid skolplacering skulle hänsyn tagas till bl a handikappets natur. För de hörselskadade innebar dessa bestämmelser, att placeringen av enskilda elever blev mer flexibel än vad som tidigare varit fallet. I 1962 års "Amending Regulations" fastslogs, att många faktorer måste beaktas vid skolplaceringen av enskilda elever. Dessa faktorer var språkutveckling, läppavläsningsförmåga, personlighetsegenskaper, hörseldiskrimination och förekomst av ytterligare handikapp. Som en följd av bestämmelserna i 1959 och 1962 års "Regulations" har ett mer flexibelt skolsystem framvuxit.

I tabell 2 redovisas den aktuella fördelningen (mars 1969) av hörselskadade elever på olika skolformer[1].

Tabell 2. Fördelningen av hörselskadade elever i England och Wales med hänsyn till deras skolplacering samt specialskolornas och specialklassernas antal (Uppgifterna gäller den aktuella situationen i mars 1969).

Skolkategori	Antalet skolor eller klasser	Andelen hörselskadade i viss skolkategori
Internat	32	47%
Externat	27	26%
Externa klasser	191	24%
Vanliga klasser	-	3%

Första "secondary school" för hörselskadade elever öppnades 1946 och benämndes Mary Hare Grammar School. Numera finns möjligheter till "secondary education" även i åtskilliga andra skolor. En del av dessa är avsedda för enbart hörselskadade, andra i huvudsak för hörande elever.

1) Siffrorna har rapporterats den 29 mars 1969 av Wm. H. Snowdon, H.M. Inspector of Schools, Department of Education and Science, London. - Önskvärt hade kanske varit att kunna redovisa fördelningen av hörselskadade elever i de övriga länderna på liknande sätt som sker för Englands och Wales' vidkommande i tabell 2. De uppgifter vi erhållit från dessa länder har emellertid inte varit tillräckligt fullständiga för att möjliggöra en sådan uppställning

I fråga om undervisningsmetod använder de flesta skolor nästan enbart oral metod. I en rapport, publicerad av Lewis Committee[1], i juni 1968, framkom bl a att åtbördsspråk användes ytterst sällan utom i några få specialskolor och på högre skolstadier (Meadow och Meadow, 1969). Lewis Committee konstaterade emellertid, att rent orala metoder ej var "allena saliggörande" för alla hörselskadade barn på samtliga skolstadier. Vissa barn behövde nämligen stöd av manuella metoder vid sidan av de orala. Regionala skolmyndigheter borde därför sörja för att åtgärder vidtogs för att tillfredsställa dessa barns behov. Detta oaktat borde dock skolan alltid främst sträva efter att erbjuda bästa möjliga miljö och förutsättningar för en framgångsrik oral undervisning.

5. Västtyskland och DDR

Var och en av de västtyska förbundsstaterna är ansvarig för sitt undervisningssystem och har eget undervisningsdepartement. De skolor, som finns för hörselskadade, sorterar i regel under socialdepartementet. I hela landet finns 19 allmänna och 8 privata internat samt 15 allmänna externat. I de flesta större städer finns dessutom specialklasser, sorterande under resp undervisningsdepartement. Denna tudelning av administrationen resulterar i stora svårigheter, när det gäller att flytta en hörselskadad elev från en skoltyp till en annan och medför dessutom, att samarbetet mellan olika lärarkategorier försvåras.

Uppdelningen av de hörselskadade på olika skolor och klasser sker främst utifrån elevernas ålder, kön och religion. Däremot tar man ej i lika hög grad hänsyn till begåvning, hörsel- och språkutveckling (Schmaehl, 1963, s 349).I en och samma klass kan sålunda återfinnas såväl högt som svagt begåvade, liksom totalt döva utan talförmåga vid sidan av elever med relativt goda hörselrester. Ansvariga myndigheter anser det därför nödvändigt att omorganisera detta skolsystem och upprätta skolor gemensamma för flera provinser, så att differentiering kan ske efter elevernas hörselstatus och begåvning.

---

1) Lewis Committee tillsattes 1965 av "the Secretary of State for Education and Science" för att kartlägga förekomst och behov av handalfabet och åtbördsspråk vid undervisning och uppfostran av hörselskadade. Kommittens ordf var professor M.M. Lewis

I DDR saknas såväl externat som specialklasser. De hörselskadade är därför hänvisade till något av de 8 statliga internat som finns och är alltså en fullständigt segregerad grupp[1]. Dock beaktas graden av hörselnedsättning vid skolplaceringen; de gravast skadade, med en hörselnedsättning över 90 dB, går i s k Gehörlosenschulen, medan elever med skador på 40-90 dB placeras i s k Schwerhörigenschulen[2]. I Gehörlosenschulen tillämpas en särskild undervisningsplan, medan Schwerhörigenschulen bedriver sin undervisning stödd på normalskolans läroplan.

6. Sovjetunionen[3]

I Sovjetunionen finns speciella barnträdgårdar för hörselskadade barn i åldern 1-3 år, och för 3-7-åringar finns förskolor med undervisning enligt oral metod. Vid 7 års ålder undersöks det hörselskadade barnet, varefter det placeras i lämplig skola beroende på talförmåga, begåvning, hörselstatus, förmåga att utnyttja sin hörsel m m. Skolplaceringen avgörs av ett team av läkare, psykologer, pediatriker, lärare och talpedagoger. Anses barnet ej vara skolmoget får det gå ytterligare något år i förskola eller överförs det till en skolmognadsklass.

De flesta skolmogna hänvisas till någon specialskola, varav det finns olika typer såsom skolor för döva, mentalt retarderade döva, döv-blinda, hörselskadade med talsvårigheter, hörselskadade som kan tala m fl. Dessa skolor är både av internat- och externatform, men internaten överväger till antalet. Barn med lindriga hörselskador och goda förutsättningar i övrigt går i vanliga skolor, där de får stödundervisning av speciallärare. Den skolplacering som sålunda sker vid 7 års ålder är oftast definitiv. Små möjligheter föreligger att byta skolform.

---

1) Uppgiften har erhållits den 13 mars 1969 från: "Institut für Sonderschulwesen der pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin".

2) Artikel med titel: "Das Sonderschulwesen der DDR". Artikeln återfinns i "Hörgeschädigte Kinder", Sonderheft 2, 1968.

3) Uppgifterna om situationen i Sovjetunionen grundar sig på Bereday, G. m fl 1960: The changing Soviet School, ss 345-351, Hunt, F. 1959: Education of the Deaf in the U.S.S.R., The Volta Review, no. 61, ss 356-363 samt på Diachkov, A.I.: Teaching handicapped children. The development of Soviet education, vol. 10 (1967/68), no. 5, ss 44-55.

Med hänsyn till tidpunkten för hörselskadans inträdande i tal- och språkutveckling indelas de hörselskadade barnen i fyra grupper. Grupp I omfattar dem som blivit döva före 3 års ålder och som saknar såväl tal som språk. De placeras i specialskolor för döva, där de fullbordar 7 normala årskurser på 12 år. Grupp II rymmer dem som blivit döva efter 3 års ålder och har viss tal- och språkutveckling. De placeras också i specialskolor, där de genomgår föreskrivna 7 årskurser på 10 år. Om de är framgångsrika i skolarbetet, kan de därefter överflyttas till någon skola för hörselskadade, där de får genomgå ytterligare 3 årskurser. Grupp III omfattar barn med måttliga hörselskador och dåligt tal. De genomgår 4 normala årskurser på 7 år och överflyttas sedan, om deras prestationer varit tillfredsställande, till någon skola för barn med mindre grava hörselskador; i annat fall fortsätter de i specialskolan och fullgör 7 årskurser på 10 år. Grupp IV slutligen avser hörselskadade barn med god talförmåga. De placeras i specialskolor, där de genomgår 10 normala årskurser på 12 år.

De elever, som fullföljt 10 normala årskurser, har rätt att söka till skolor av typ "secondary school". De, som genomgått 7 normala årskurser, kan få tillträde till tekniska yrkesskolor. De, som inte lyckas fullfölja 7 normala årskurser, erhåller arbete inom jordbruk eller industri.

Oavsett vilken av ovan nämnda grupper eleverna tillhör, går de ofta i en och samma skola. Varje klass omfattar i regel 10-12 elever. Den gängse undervisningsmetoden utgör en kombination av handalfabet, åtbörder och tal, där omfattningen av varje uttryckssätt bestäms av den enskilda elevens behov och tillämpningsgraden vid de olika skolorna i fråga. Tidigare, fram till 1938, användes en rent oral metod, men det visade sig, att den var otillräcklig för en del hörselskadade barn.

Under de senaste åren har man alltmer försökt att inordna de hörselskadade i samhället och låta dem få kontakt med olika verksamhetsområden.

7. USA

Var och en av USA:s 51 stater har ansvar för sitt eget undervisningsväsen. Trots denna decentralisering finns dock både uniformitet och variationer i de skolarrangemang, som olika stater erbjuder sina hörselskadade elever. Uniformiteten yttrar sig bl a i att de barn, som undervisas vid statliga internat, i stort sett får samma undervisning och har lika lång skolplikt oberoende av i vilken stat de bor. Variationer å andra sidan föreligger så tillvida att några stater enbart har skolor av internattyp, medan andra

enbart har externat.

Variationerna föreligger dock främst mellan olika skolformers undervisningsmetoder. De statliga internaten tillämpar nämligen som regel oral metod på "elementary school stage" och kombinerad metod, dvs en kombination av tal, handalfabet och åtbördsspråk, på högre skolstadier. Övriga skolformer använder i allmänhet oral metod, introducerad i USA 1867, i sin undervisning på samtliga skolstadier. Skolplikten varierar också något olika stater emellan, men mestadels föreligger dylik från 6 till 15-18 års ålder.

Det finns 4 huvudtyper av skolor: 1) internat, 2) externat, 3) externa klasser samt 4) konfessionella och privata skolor resp klasser. 1963 gick 55% av de hörselskadade eleverna i internat, 8% i externat, 29% i externa klasser och 8% i skolor och klasser, som var privata eller hade anknytning till ett visst religiöst samfund. Differentieringen av elever, efter hörselskadans art och grad, är mycket ofullständigt genomförd. Vid vissa skolor beaktas dessa faktorer, men oftast undervisas barn med lindrig eller måttlig hörselnedsättning i samma klass som mycket höggradigt hörselskadade - såvida de inte går i vanlig klass. Särskilt i de mindre skolorna är klasserna ytterst heterogent sammansatta, vad hörselnedsättningen anbelangar.

De hörselskadade, som går i internat, får oftast sin yrkesutbildning inom skolans ram, medan eleverna från övriga skolformer brukar vidareutbilda sig tillsammans med hörande kamrater vid "high school" eller i någon handels- eller yrkesskola. Sedan 1864 finns en särskild högskola för hörselskadade, "Gallaudet College" i Washington. För närvarande rymmer den ungefär 600 hörselskadade studerande. Efter avlagd examen finns möjlighet till 1-årig lärarutbildning. Eftersom kombinerad metod används vid Gallaudet College, kommer denna att spridas av de lärare, som utexamineras där. Dessa lärare får oftast anställning vid internaten.

Sammanfattande översikt

Den grupp elever, som fordom betecknades som "döva", differentieras numera inte bara efter sin hörselskadas art och grad utan också efter tal- och språkutveckling, begåvning och anlag. Många länder har under 1960-talet upprättat ett stort antal specialskolor för olika grupper av hörselskadade elever såsom döv-blinda, mentalt retarderade, rörelsehindrade, hörselskadade med talsvårigheter, hörselskadade som kan tala m fl. Strävan att integrera hörselskadade elever med normalhörande har medfört, att ett fler-

tal specialklasser kommit att inrättas i vanliga skolor. Ett mer flexibelt skolsystem har sålunda vuxit fram under 1960-talet i syfte att ge varje hörselskadad elev lämplig utbildning och skolmiljö. Flera problem uppstår emellertid i samband med inrättandet av specialklasser. Både i Norge och Finland t ex har man svårt att få tillräckligt stort elevunderlag på grund av den låga folktätheten. I båda länderna råder också brist på speciallärare.

Vid undervisning av hörselskadade används numera oral metod nästan allmänt på lägre skolstadier, men inslaget av åtbördsspråk ökar successivt med stigande ålder hos eleverna. Vid sidan av den orala metoden försöker man nämligen i många länder att använda en kombinerad metod vid språkinlärningen och i undervisningssituationen i allmänhet. Sålunda förekommer handalfabet och åtbördsspråk numera i viss utsträckning inte bara i Sverige utan även i länder som Sovjet, USA och England, vilka tidigare prioriterade en rent oral inlärningsmetod. Att man dock i allmänhet försöker eftersträva en oral undervisningsmetod och en integrerad skolmiljö beror på att dessa faktorer antas öka de hörselskadades möjligheter att kunna utvecklas och fungera i samhället.

KAPITEL 6. SKOLSITUATIONEN I SVERIGE FÖR OLIKA HANDIKAPPGRUPPER FÖRUTOM HÖRSELSKADADE

För att visa att strävandena beträffande de hörselskadade är samordnade med dem som vi finner beträffande andra handikappgrupper, tecknas nedan skolsituationen för några sådana grupper (A-C).

I och med införandet av grundskola i specialskolan har ett närmande kommit till stånd mellan handikappade och icke handikappade elevers utbildning. Sålunda överensstämmer numera målsättningen för specialskolans arbete med den allmänna grundskolans. För att varje enskild elev med skolans hjälp skall kunna tillvarata sina anlag och allsidigt förbereda sig för fortsatt liv och verksamhet ute i samhället måste skolan emellertid ge vissa elever stöd i form av specialundervisning (Grundskola i specialskolan, 1967,s 7). Denna undervisning ingår som ett betydelsefullt led i skolans strävanden att skapa betingelser för en studiegång, som är avpassad efter den enskilde elevens förutsättningar och behov (Grundskola i specialskolan, 1967,s 16).

En riktpunkt för undervisningen av elever med skolsvårigheter är, att dessa så långt möjligt bör gå i vanliga klasser (Läroplan för grundskolan, 1969, s 76). Behovet av individualiserande hjälp tillgodoses då genom kompletterande och stödjande undervisning, samordnad med verksamheten i den klass, där eleven erhåller större delen av sin undervisning. För vissa elever kan det dock, beroende på svårigheternas art och grad, bli nödvändigt med en placering i specialklass, där man har större möjligheter att dels ge funktions- och färdighetsträning, dels påverka och hålla under kontroll flera faktorer i den omgivande miljön. Till de elevgrupper, som förutom de hörselskadade har behov av en speciellt till handikappet anpassad, kompletterande eller ersättande undervisning, hör bl a de mentalt retarderade,de synskadade och de rörelsehindrade. Dessa elevgruppers skolsituation behandlas i det följande, och därvid uppehåller vi oss särskilt vid de nuvarande möjligheterna till pedagogisk integrering i allmän grundskola för nämnda grupper.

A. Mental retarderade

Undervisning i hjälpklass är avsedd för de mentalt retarderade elever, som är oförmögna att med framgång delta i den vanliga skolundervisningen, men som inte är i behov av undervisning i särskola (Specialundervisning i grundskolan, s 8). Dessa elever räknas inte till de psykiskt utvecklingsstörda. Med uttrycket "psykiskt utvecklingsstörd" av-

ses en nedsättning av de intellektuella funktionerna med sådana verkningar, att personen i fråga för sin utbildning och anpassning i samhället eller i övrigt behöver särskilda omsorger genom det allmänna (Grunewald och Wessman, 1969, s 19). Den egentliga organisationen av undervisningen för de psykiskt utvecklingsstörda fastställdes i 1954 års lag, som upptar bestämmelser om olika huvudtyper av särskolor, nämligen internat och externat (SOU 1966:9, s 67). Dock föreskrivs uttryckligen att särskoleundervisningen i första hand skall ske genom extern undervisning.

Särskoleplikt inträder vid 7 års ålder och upphör senast det kalenderår, då eleven fyller 21 år (Grunewald och Wessman, 1969, s 72-73). I undervisningshänseende är särskolan uppdelad på en grundskoleavdelning med teoretisk undervisning och en träningsskola med praktisk undervisning. Vardera skolavdelningen omfattar tio årskurser, och verksamheten bedrives i så nära överensstämmelse med vad som gäller inom det allmänna skolväsendet, som är möjligt och lämpligt (Grunewald och Wessman, 1969, s 156).

Den förändrade synen på skolplacering av de särskolepliktiga, som framkom i 1954 års lag och senare även i det betänkande "Omsorger om psykiskt utvecklingshämmade", som framlades 1966 och ersatte 1954 års lag, sammanhänger med den förändrade målsättningen för särskolans verksamhet[1]. Denna har nämligen kommit att alltmer inriktas på en anpassning av eleverna till samhället i kontrast till forna tiders mer beskyddande attityd.

Efter 1954 ökade antalet externat mycket snabbt. Då fanns 36 externat, 1959 hade antalet stigit till 65 och 1968 till cirka 80 externatskolor (Wessman och Lindqvist, 1968, s 11). De flesta externaten var små, och ur pedagogisk liksom ur praktisk-ekonomisk synpunkt olämpliga som fristående skolor, varför de knöts till allmänna grundskolor. Genom en viss samverkan mellan den allmänna grundskolan och särskolan har man i Sverige funnit det lämpligt och möjligt att genomföra extern undervisning med mindre skolenheter än som torde förekomma i något annat land (SOU 1966:9, s 68).

Frågan om internat- resp externatplacering är beroende av olika faktorer såsom elevens ålder, utvecklingsnivå och hemort. Rent allmänt torde man kunna fastslå, att ju yngre eleven är, desto angelägnare är det, att han får bo i det egna hemmet. Den naturliga kontakten med hem och familj bör därför inte brytas genom internatplacering, om inte särskilda skäl före-

---

1) Termerna psykiskt utvecklingsstörd och psykiskt utvecklingshämmad är synonyma

ligger, som talar för att internatet är att föredra med tanke på elevens undervisning och vård.

Elevernas utvecklingsnivå avgör till stor del deras möjligheter till externatplacering. I första hand placeras de intellektuellt bäst rustade eleverna i externat, emedan de anses ha de största förutsättningarna att fungera i normal skolmiljö.

Erfarenheterna av den inledda samverkan mellan särskola och vanlig grundskola är positiva, och Sverige betraktas numera som ett föregångsland i detta avseende (SOU 1966:9, s 77). Denna samverkan torde också främja elevernas utveckling till "harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar", vilket är det slutliga målet för den undervisning, som bereds dem (Läroplan för grundskolan, 1969, s 10).

B. Synskadade

Vid skolplacering av synskadade elever särskiljer man två grupper: gravt synskadade och synsvaga. De förra kan inte via synen tillgodogöra sig läsning av vanlig text, medan de senare har en synskärpa på bästa ögat på 0,1-0,3 och därför kan läsa vanlig text och följa undervisningen visuellt (Läroplan för grundskolan. Supplement: Specialundervisning 1969, s 35)[1]. Som regel får de gravt synskadade barnen på grundskolans låg- och mellanstadier sin undervisning i statens specialskolor för synskadade, Tomtebodaskolan i Solna eller Ekeskolan i Örebro. I den sistnämnda skolan går synskadade barn med multipla handikapp. På orter där det finns minst 5 gravt synskadade barn på samma stadium kan en extern klass inrättas. Rektor Gissler på Tomtebodaskolan har, angående placeringen av gravt synskadade elever i externa klasser, påpekat, att större krav härvid ställs på de externa elevernas hem, vilka måste axla en del av skolans ansvar för träning och sysselsättning, eftersom de externa klasserna ej kan förses med samma resurser personellt och materiellt som en specialskola (Gissler, 1967, s 18-24).

För synsvaga barn finns möjlighet till undervisning i synklasser i Stockholm, Göteborg och Malmö, men i allmänhet integreras de synsvaga i vanliga klasser i hemortens skola, varvid det gäller, att så långt möjligt med hjälp av tekniska och pedagogiska hjälpmedel underlätta skolarbetet för dessa barn.

---

1) Ett normalt öga anses ha synskärpan 1, vilket innebär, att man på 5 meters avstånd kan läsa de minsta bokstäverna (översta raden) på våra bokstavstavlor. Dessa omfattar 10 rader med bokstäver, som för varje rad blir gradvis större, dvs de är ordnade så att för varje tiondel av den som 1 betecknade normala synskärpan finns en rad.

De gravt synskadades antal har beräknats till ca 40-50 elever per årskull (SOU 1964:61, s 24). Flertalet av dem placeras vid Tomtebodaskolan, varvid de på lägre skolstadier bl a tränas i att behärska en studiemetodik, som skall göra det möjligt för dem att på högre stadier följa undervisningen i skolor för seende. Läsåret 1968/69 undervisades 140 elever vid Tomtebodaskolan och 125 elever vid Ekeskolan. Ca 75 gravt synskadade elever undervisades i skolor för seende, sedan specialskolan givit dem grundläggande utbildning (Lundström, 1969, s 215-217). Det är framför allt på högstadiet, som integrering av synskadade förekommer i någon större utsträckning. Sedan mitten av 60-talet överföres nämligen varje år hälften eller mer av Tomtebodas högstadieelever till skolor för seende (Lindqvist och Trowald, 1970, s 2). Integreringen är ett led i skolans strävan att underlätta de synskadades anpassning till samhället, vilket är målet för undervisningen av synskadade enligt Specialskolstadgan (SFS 1965:478).

Ett stort problem vid integrering av synskadade i vanliga klasser är, att eleverna behöver en mängd olika speciella studiemateriel. För att de integrerade eleverna i grundskolan och gymnasieskolan skulle kunna förses med studielitteratur, tekniska hjälpmedel och reselärarservice inrättades 1965 en speciell hjälpmedelscentral vid Tomtebodaskolan. Hjälpmedelscentralens verksamhet främjar samtidigt synskadade ungdomars fortsatta utbildning.

Den pedagogiska integreringen innebär för de synskadades del förvisso en möjlighet till utökad skoldifferentiering. På grund av handikappets art kräver dock synskadade mycket individuell handledning, vilket gör, att segregerade skolformer troligen alltid kommer att ha en plats i de synskadades skolsystem.

C. Rörelsehindrade

Även beträffande de rörelsehindrade elevernas skolplacering anses det önskvärt, att så många rörelsehindrade som möjligt fullgör sin skolgång i vanlig klass (Läroplan för grundskolan. Supplement: Specialundervisning, s 43). Denna placering motiveras av att det knappast finns skäl att anta, att barnens fysiska tillstånd har samband med deras intelligens och inlärningskarakteristika, så vitt inte neurologiska skador är med i bilden, vilket är fallet med CP-barnen. Ofta har dock de rörelsehindrade eleverna även andra handikapp, som påverkar deras skolsituation, och en placering i specialklass eller i specialskola kan då vara att föredra.

Man försöker både från skol- och föräldrahåll att få till stånd en skolmiljö för de rörelsehindrade, som är så normal som möjligt. Elevernas olika funktionsnedsättningar gör det dock ibland nödvändigt att modifiera läromedlen och klassrummens inredning samt att konstruera speciella hjälpmedel (Läroplan för grundskolan. Supplement: Specialundervisning, s 44). Ett rörelsehinder medför ibland nedsatt arbetstakt och prestationsförmåga, och därför kan det bli nödvändigt med en individuellt planerad studiegång och urval av lärostoff med hänsyn till det individuella handikappet. Rörelsehindrade elever i olika skolformer har också möjlighet att få personlig hjälp, som kan omfatta såväl vårdande som pedagogiska uppgifter. En viss fara föreligger dock, att eleven blir så beroende av denna hjälp, att hans egen förmåga att klara sig inte får tillräcklig övning.

De svårt rörelsehindrade, som har ett så komplicerat handikapp, att de ur studie- och behandlingssynpunkt är i behov av internatvård, utgör ca 5-10% av samtliga rörelsehindrade (Olow, 1969, s 46). Denna grupp elever är placerad vid regionsinstitutionerna för rörelsehindrade, Bräcke Östergård i Göteborg och Folke Bernadottehemmet i Uppsala. Arbetet vid dessa institutioner har givit belägg för att endast med en fullt utbyggd medicinsk och pedagogisk institution som bas för en viss region kan normaliseringssträvandena genomföras så långt som det är möjligt och önskvärt.

DEL III. INTEGRERINGSFÖRSÖK

KAPITEL 7. FÖRSÖK MED INTEGRERING AV HÖRSELSKADADE ELEVER I VANLIGA SKOLOR

I detta och nästföljande kapitel kommer vi att referera några undersökningar rörande försök med integrering av olika handikappgrupper utifrån en inledande diskussion om problemen härmed. De undersökningar, som presenteras, avser som regel integrering i form av en fullständigt genomförd samundervisning av handikappade och icke handikappade elever. Det bör dock poängteras, att vi med integrering avser en kontinuerlig process av interaktion mellan olika grupper av elever. Av naturliga skäl rör flertalet undersökningar integrering av hörselskadade elever. Vi har dock även ansett det lämpligt att referera några integreringsförsök med andra handikappgrupper, eftersom de olika gruppernas skolsituation f n håller på att förändras utifrån en likartad målsättning. Denna går ut på att forma skolans yttre organisation och inre arbete så, att den handikappade eleven under sin skoltid ges möjlighet att allsidigt förbereda sig för fortsatt liv och verksamhet ute i samhället.

Omfattande litteraturstudier med anknytning till olika handikappgruppers skolsituation har föregått den empiriska delen av vår undersökning. Vårt syfte därmed har varit att orientera oss på området och samtidigt bilda oss en uppfattning om vilka angreppsvinklar, som kunde anses angelägna att pröva för vår undersöknings del.

A. Integreringsproblematiken ur svenskt perspektiv

I Sverige liksom i andra länder strävar man f n i regel efter att så långt möjligt, med vissa stödåtgärder, undervisa handikappade elever i vanliga skolor. Detta gäller såväl psykiskt som fysiskt handikappade, dvs mentalt retarderade, hörselskadade, synskadade (i viss mån) och rörelsehindrade. Denna integrering av olika handikappgrupper avser mestadels gruppintegrering av specialklasser i den allmänna grundskolan. Många menar, att gruppintegrering är första steget mot individuell integrering, medan andra anser, att individualintegrering måste ske från allra första början.

I diskussionen kring integreringens berättigande har olika parter framträtt med synpunkter, som varit diametralt motsatta. De främsta förespråkarna för integrering betraktar specialundervisning som ett uttryck för människors bristande tolerans i fråga om medmänniskors olika utvecklingsförlopp. Denna grupp vill starkt reducera specialundervisningens omfattning. Den mot-

satta parten hävdar, att alla nybörjare måste diagnostiseras och skolplaceras med olika åtgärder vidtagna för de elever, som visar sig vara avvikande i förhållande till "det normala". De kräver, att hänsyn tages till den handikappade individen.

Specialundervisningens möjligheter att bli en integrerad del av den allmänna undervisningen är avhängig den allmänna grundskolans undervisningsprogram, lokaler, hjälpmedel, tillgång till expertis m m. Det största hindret för en utökad integrering av handikappade torde vara, att de f n i våra allmänna skolor och normalklasser har svårt att få den individuella behandling och undervisning, som oftast är nödvändig. Betingelserna för en meningsfull integrering föreligger alltså tyvärr inte alltid.

Strävandena att genom en utökad integrering "normalisera" de hörselskadades anpassning till en hörande värld har dock varit starkt uttalade i Sverige de senaste åren. En del svenska skolexperter har dock påpekat, att integrering av hörselskadade elever inom det allmänna skolväsendet innebär många avvägningar. Dåvarande hörselvårdskonsulenten i Västerås, Gunnar Persson, menar t ex att det inte går att integrera alla hörselskadade barn i en vanlig klassituation (Persson, 1967). För vissa elever är det nämligen nödvändigt att använda en speciell metodik, för att en utveckling skall komma till stånd, och denna metodik kan vara omöjlig att bedriva inom den vanliga klassens ram. Enligt hans åsikt är en elev inte integrerad i ett klasssammanhang, om han eller hon inte kan hävda sig och känna gemenskap i såväl undervisningssituationen som på raster och annan fritid.

Även rektor Rut Madebrink har genom vunna erfarenheter från undervisningen vid Manillaskolans externa klasser anfört vissa villkor, som hon anser bör vara uppfyllda, om man skall förorda en utvidgad integrering:

1) Den enskilde elevens speciella behov bör ur såväl pedagogisk som social synpunkt bli bättre tillgodosedda än i ett segregerat undervisningsprogram.

2) Varje hörselskadad elev bör, i mån av behov, ha tillgång till specialskolans samlade resurser.

3) Lärarna bör vara specialutbildade.

4) Barnen behöver ha trygga och goda hemförhållanden som motvikt mot den hårda verkligheten i den hörande världen, och föräldrarna bör ha förmåga och intresse att följa upp skolarbetet.

5) En generös och positiv inställning till handikappade barn bör prägla såväl skolledning som lärare och övrig personal (Madebrink, 1970).

Undervisningsrådet Karin Lundström har framhållit, att utvecklingen av undervisning och utbildning för handikappade har kommit att präglas av tre huvudprinciper: normalisering, integrering och flexibilitet. Med normalisering avses, att de handikappade inlemmas i den allmänna samhällsgemenskapen. Integreringen av dem i undervisningssituationen söker främja denna målsättning, och flexibiliteten i åtgärderna avser att erbjuda valmöjligheter beträffande skolplaceringen av den enskilde handikappade eleven (Lundström, 1969).

Vissa problem är dock förknippade med förverkligandet av dessa principer. Integreringen av den hörselskadade kräver nämligen en satsning av samlade resurser, som ofta är svår att åstadkomma. Därför bereder glesbygderna allvarliga organisatoriska problem för hörselundervisningen. Svårigheter föreligger även med att skapa pedagogiska, tekniska och ekonomiska resurser för enstaka externa klasser.

I Skiljeboskolan i Västerås inleddes 1968 ett pedagogiskt försök med samordnad undervisning av hörselskadade och hörande elever i några klasser på högstadiet. Initiativet togs av dåvarande hörselvårdskonsulenten Gunnar Persson, som därvid framhöll bl a följande tänkbara fördelar med systemet (Persson, 1967):

1) Skolform B kan undvikas för högstadieelevernas del

2) Den språkliga miljön förbättras

3) Den sociala anpassningen underlättas

B. Några utländska integreringsförsök

I Århus i Danmark har integrering av hörselskadade elever förekommit sedan år 1948 (Jepsen, 1967). Vid intervjuer med 20 hörselskadade personer av vilka 13 gått i specialklass och 7 i vanlig klass i Århus framkom, att de som gått i vanlig klass i högre grad utvecklat sin talförmåga, eftersom de ej kunnat göra sig förstådda med teckenspråk. I motsats till dem, som tidigare gått i specialklass, upplevde de personer som redan under skoltiden lärt sig umgås med hörande, sig som relativt väl rustade att möta de kontaktmässiga problem, som kan uppstå i förvärvslivet eller på fritiden. Ensamhetskänslorna blev inte så påtagliga, då de inte var hänvisade till enbart hörselskadade kamrater. Några objektiva mått på anpassningen kan intervjuer dock inte ge, och eftersom resultaten dessutom grundar sig på ett så litet material, bör de tolkas med stor försiktighet.

Specialundervisningsinspektör E Jepsen kommenterar dock i tidskriften Nordisk audiologi, nr 1, 1967, försöken med samundervisning på följande sätt: "Vi fremkalder et ekstra handicap hos børn med handicap, hvis vi undlader integrering".

En omfattande undersökning med syfte att klargöra huruvida New Yorks "public schools" var lämpade för barn med fysiska handikapp inleddes år 1949 på initiativ från stadens skolmyndigheter. Undersökningen kom att omfatta studier av barn med alla typer av handikapp. Den del, som berörde hörselskadade elever, utfördes i samarbete mellan Justman, Moskowitz, Nass och Alpert (Justman m fl, 1956-57). I september 1954 integrerades sålunda 10 hörselskadade elever i åk 4 med 25 hörande i en vanlig klass. Urvalet av de hörselskadade eleverna skedde på grundval av deras intellektuella nivå, kunskapsstandard och talförmåga. Samtliga var skadade från födseln, och alla utom en hade en genomsnittlig hörselnedsättning på mer än 60 dB på bästa örat. Samundervisning förekom läsåret 1954-55 endast under förmiddagslektionerna. Undervisningen bedrevs i samarbete mellan den ordinarie läraren och en specialutbildad lärare från den skola, där de hörselskadade eleverna tidigare undervisats och nu tillbringade eftermiddagarna.

Undersökningens huvudsyfte var att mäta de båda elevgruppernas kunskapsstandard och anpassning. Kunskaperna mättes bl a med hjälp av läs- och räkneprov. De hörande eleverna presterade lika med eller över förväntan i förhållande till sin intellektuella status, varför närvaron av hörselskadade kamrater inte kunde anses ha någon negativ inverkan på de hörandes prestationer. De hörselskadade elevernas prestationsnivå låg betydligt under de hörandes men steg i normal takt under läsåret. Anpassningen mättes sociometriskt med 3 olika instrument, som administrerades vid två tillfällen under läsåret, i januari och juni 1955. De hörselskadade elevernas kontakter i klassrummet observerades dessutom under 5-minuters perioder under en sammanlagd tid av en timme per elev. Av de sociometriska mätningarna framkom, att de hörselskadade eleverna i större utsträckning accepterade sina hörande kamrater än tvärtom. Vid första mättillfället kunde endast föga interaktion mellan grupperna noteras, och när sådan förelåg, var den av övervägande negativ art.Härvidlag skedde en betydande förbättring fram till nästa mättillfälle. Tidsstudierna visade, att de hörselskadade tog kontakt med andra hörselskadade dubbelt så ofta som med hörande, trots att de senare utgjorde 5/7 av klassen.

Vid intervjuer med de hörande eleverna inför läsåret 1955-56 visade sig en överväldigande majoritet vara positivt inställda till integrering och fortsatt samundervisning för egen del.

Av frågeformulär utsända till de hörande elevernas föräldrar besvarades 17 av de 25. Av dessa framkom, att 14 föräldrapar var övervägande positivt inställda till integreringsförsöket - framför allt på grund av den ökade förståelsen för andra människor, som deras barn vunnit. De 3 föräldrapar, som intog en negativ hållning, anförde bl a som skäl härför, att undervisningseffektiviteten blev eftersatt, eftersom de hörselskadade utgjorde en alltför stor del av klassen. Dessutom ansåg de, att för mycket ansvar lades på de hörande eleverna, vilkas individuella handledning inte i tillräcklig grad kunde tillgodoses av läraren, då de hörselskadade tog så mycket tid i anspråk.

Lärarnas reaktioner på samundervisningen var övervägande positiva, även om de medgav svårigheter i att hålla lektionerna på en nivå, som tillät de hörselskadade att utan för stort besvär följa undervisningen, utan att de hörande för den skull blev otåliga. Lärarna fann, att de hörselskadade under läsåret utvecklat större förståelse och förmåga till samarbete och tävlan med de hörande. Dessutom hade de fått ökat självförtroende, blivit mer socialt medvetna samt gjort stora framsteg i läppavläsningsteknik.

Ett nytt integreringsförsök företogs läsåret 1955-56 med 10 hörselskadade elever i 4:e, 5:e och 6:e årskurserna. I enlighet med lärarnas rekommendationer placerades dessa i par i de vanliga klasserna. 6 av eleverna hade deltagit i integreringsförsöket föregående läsår. Elevernas närvaro i den "nya" klassen blev nu förlängd till att omfatta även eftermiddagslektionerna, och ett specialrum ställdes till förfogande för enskild träning med de hörselskadade av en härför utbildad lärare. Tonvikten lades denna gång vid undersökning av den sociala anpassningen genom sociometriska mätningar, direkt observation och intervjuer med lärarna.
Resultaten av de sociometriska mätningarna överensstämde till stor del med vad som framkommit föregående läsår. De hörande eleverna föreföll även nu relativt likgiltiga för sina hörselskadade kamrater. Tidssampelstudierna gav vid handen, att de hörselskadades kontakter med de hörande ökat avsevärt i förhållande till föregående läsår. Detta berodde dock troligen på det minskade antalet hörselskadade i varje klass och vissa elevers tidigare erfarenhet av klassgemenskap med hörande. Samtliga lärare, som varit inkopplade på integreringsförsöket, uttalade sig under intervjuerna för fort-

satt integrering, som de ansåg var till nytta för såväl de hörselskadade som de hörande eleverna.

Under åren 1947-57 har 52 hörselskadade barn vid "Lexington School for the Deaf" i New York överförts till klasser med hörande elever i vanliga skolor. O'Connor och Connor har redogjort för resultaten av en undersökning av 21 av de hörselskadade eleverna (O'Connor & Connor, 1961, ss 483-86). Vid överföringen var de i genomsnitt 8 år och hade då tillbringat 4-6 år vid Lexington. Hälften av eleverna hade överförts på föräldrarnas anmodan, hälften på rekommendationer från kollegiet. Vid undersökningstillfället 1957-58 hade eleverna en genomsnittsålder på 13 år, och det genomsnittliga IK-värdet för gruppen var 115, mätt med WISC.

Lärarna fick som ett led i denna undersökning i uppgift att skatta de hörselskadade eleverna i fråga om deras skolframgång. Av dessa skattningar samt intervjuer framgick, att omkring 35% av eleverna inte var i behov av extra hjälp. De övriga var framför allt betjänta av tal- och hörselträning och därnäst av psykologisk och pedagogisk rådgivning. Resultaten visade också, att integreringen misslyckats för omkring hälften av de hörselskadade eleverna. Orsakerna härtill kan,enligt författarnas mening vara, att barn med medfödda hörselskador och i genomsnitt 60-70 dB:s hörselnedsättning behöver specialundervisning åtminstone tills de förvärvat sådana tal- och språkfärdigheter, som gör det möjligt för dem att möta de tävlingskrav, som ställs på dem i en vanlig klass. Författarna framhåller även ytterligare faktorer, som bör beaktas, innan en överföring till normalklass kan företas. Dessa är barnets ålder, intelligens, kunskapsnivå, personlighet och inte minst föräldrarnas attityder till integrering.

Ett land som hunnit lång i fråga om integrering av olika handikappgrupper i vanliga skolor är England. Där fanns 1955 24 klasser för hörselskadade elever inrättade i vanliga skolor. I januari 1965 hade detta antal stigit till 149 (Dale, 1967, s 107).

"Her Majesty's Stationery Office" har publicerat en rapport över utfallet av integreringen för de 154 hörselskadade elever, som fr o m juli 1954 t o m juli 1961 överfördes från specialskolor för döva i London till vanliga skolor (A report from Her Majesty's Stationery Office, 1963). De överförda elevernas ålder varierade från 7-17 år, och variationer fanns också beträffande deras grad av hörselnedsättning. De integrerade eleverna undersöktes bl a genom att man skattade deras skolframgång.

Det framgår av ovannämnda rapport, att endast 4 elever misslyckades helt i den vanliga skolan och återvände till specialskolan. Följande slutsatser och rekommendationer i fråga om integrering av hörselskadade elever ges dessutom:

Beträffande den hörselskadade eleven:

1) För att kunna värdera utfallet av en företagen integrering bör den hörselskadade eleven studeras ur 2 aspekter: en kunskaps- och en social aspekt.

2) För att barnet skall lyckas kunskapsmässigt bör det ha a) god intelligens, b) viss förmåga att förstå tal och kunna tala själv, c) styrka att klara den första tidens prövningar och ensamhet i den vanliga klassen, d) beslutsamhet att lyckas.

Beträffande överföringen av den hörselskadade eleven:

1) Överföringen bör ske före 11 års ålder. I annat fall försvåras elevens sociala anpassning och omställning till nya inlärningsmetoder.

2) De som rekommenderar överföring bör känna till: a) den skola som eleven överförs till, vilket förutsätter, att god kontakt upprätthålles mellan specialskolans och den allmänna skolans lärare, b) de betingelser under vilka eleven kommer att arbeta och veta vilken kunskapsbakgrund, som är erforderlig, c) de svårigheter, som kan möta eleven och förebygga dessa i möjligaste mån.

Beträffande de normalklasslärare, som berörs av integreringen:

1) Normalklasslärarna bör upplysas om handikappets natur och därav följande svårigheter.

2) Lärarna bör vägleda eleven i dennes självstudier, som kan kompensera vad som går förlorat under lektionerna.

3) Lärarna bör i samråd med föräldrarna bestämma hur mycket och vad slags hjälp, som lämpligen kan ges eleven i hemmet.

Förutom ovan framförda slutsatser och rekommendationer kan slutligen rent allmänt konstateras - som en följd av undersökningens resultat - att gravt hörselskadade elever endast i sällsynta fall kan integreras med hörande och nå samma kunskapsstandard som dessa, eller ens den kunskapsstandard de själva har kapacitet för. Den främsta fördelen med integreringen har att göra med elevernas sociala anpassning, men vid hörselskador på över 70 dB blir integreringen oftast misslyckad även i sistnämnda avseende.

Ett integreringsprojekt på Nya Zeeland under ledning av Dale har givit det hittills mest positiva resultatet med löften för framtiden (Dale, 1967, ss 109-29). År 1960 bildades den första klassenheten i projektet, och 1965 hade experimentet utsträckts till 15 och 1968 till 21 dylika enheter. Var och en består av 30 hörande och 6-8 hörselskadade elever. De hörande och hörselskadade barnens respektive lärare arbetar gemensamt i samma klassrum under halva dagen, var och en huvudsakligen med sin egen grupp. Varje hörselskadat barn placeras om möjligt mellan två hörande kamrater. Resten av dagen får de hörselskadade eleverna specialhjälp i vissa ämnen i ett bredvidliggande mindre, väl tekniskt utrustat rum, som har direkt förbindelse med det gemensamma klassrummet.

Dale pekar på fördelar med denna metod ur såväl undervisningsmässig som social och ekonomisk synpunkt. De fördelar han anför är bl a, att de hörselskadade eleverna får möjlighet att bo i sina hem under terminerna,samt att de mognar socialt genom att observera, hur hörande barn i deras egen ålder beter sig. De stimuleras också av de hörande kamraterna att tala och göra sig förstådda. Många gånger under dagens lopp tvingas de att inse sina begränsningar och anpassa sig därefter, men de upplever ibland också starka sidor hos sig själva i förhållande till de hörande. Ekonomiskt räknar Dale med att det är betydligt billigare att låta de hörselskadade barnen gå i dessa integrerade klasser än i internatskolor.

Lärarnas reaktioner på denna form av samordnad undervisning har varit mycket positiva, trots vissa initialsvårigheter. För att integreringen av de hörselskadade skall lyckas, är det dock enligt Dale nödvändigt att ta hänsyn till faktorer som hörselnedsättning, intelligens och personlighet. Åtminstone för 80% av alla hörselskadade elever anser han en integrering vara möjlig. Minst 3 integrerade klasser i varje skola bör man dock söka inrätta för att försäkra sig om att elevantalet hörselskadade inte blir för litet, med indragning av klassen som följd, och för undvikande av isoleringsproblem för såväl de hörselskadade eleverna som deras speciallärare. Dale pekar slutligen på föräldrarnas roll som varande mycket betydelsefull och värd att beaktas, om utgången av integreringen skall bli lyckosam.

Ytterligare åtgärder, som anses nödvändiga, om man skall göra det möjligt för fler hörselskadade elever att fungera tillfredsställande i ett integrerat skolsystem, har preciserats av van den Horst i en undersökning rörande hörselskadades skolprestationer (van den Horst, 1970). Följande punkter bör då tas i beaktande:

1) Förbättring av klassrummens akustiska förhållanden.

2) Mer, och om det visar sig nödvändigt, regelbunden hjälp åt den hörselskadade genom reselärare och kuratorer.

3) Speciella kurser för lärare i vanliga skolor, vilka bör få råd angående vård och undervisning av hörselskadade barn.

4) Mer utrymme måste ges vid utbildningen av lärarkandidater åt specialundervisningens problematik och åt frågor, som rör skolans ansvar gentemot de handikappade barnen.

5) Rådgivningen till föräldrar och lärare bör utökas.

6) Barn med normal hörsel bör få vägledning och råd, så att de lättare kan samarbeta med sina hörselskadade klass- och skolkamrater.

Sammanfattningsvis kan sägas om de här återgivna undersökningarna att entydiga tendenser i fråga om utfallet av integrering av hörselskadade elever i vanliga skolor ej framkommit. Så mycket står dock klart, att för att en integrering skall bli lyckosam, måste hänsyn tagas till många faktorer såsom elevens ålder, intelligens, kunskapsnivå, personlighet och föräldrarnas attityder till integrering förutom givetvis till graden av hörselnedsättning och utvecklingen av tal- och språkfärdigheter. Det bör dock också framhållas, att vissa fördelar med integrering kunnat iakttagas för de hörselskadades del, så tillvida att deras tal- och läppavläsningsförmåga förbättrats.

En del negativa reaktioner från föräldrar till de hörande eleverna har dock kommit vissa undersökningsledare till del. Dessa reaktioner tyder på att föräldrarna befarat, att integreringen skulle medföra minskad undervisningseffektivitet och mindre handledning till de hörande eleverna. Överlag förefaller dock föräldrarna till såväl de hörselskadade som de hörande eleverna ha varit positivt inställda till de företagna integreringsförsöken. Denna positiva inställning har framför allt kommit till uttryck i fråga om de mer "sociala" verkningarna av integreringen som t ex ökad förståelse elever emellan.

Lärarnas erfarenheter härvidlag har också varit övervägande positiva. Speciellt har de framhållit de hörselskadades förbättrade förmåga till samarbete och tävlan med de hörande samt deras ökade självförtroende och sociala medvetenhet. Den största svårigheten, enligt lärarnas utsago, har

legat i att hålla lektioner på en nivå, lämpligt avpassad för såväl de hörselskadade som de hörande.

Integreringsförsöken har i socialt hänseende dock inte varit enbart gynnsamma. Bl a har det kunnat fastställas, att de hörselskadade eleverna inte accepterats i samma utsträckning som de hörande, såvida de inte utmärkt sig av speciellt socialt önskvärda beteendedrag. Interaktionen mellan de hörselskadade och hörande eleverna har dessutom i vissa fall varit obetydlig och av negativ art, även om förbättringar inträtt under tiden som integreringen pågått. Lämpliga åtgärder för att få till stånd gynnsammare integrering har ansetts vara att begränsa antalet hörselskadade elever,som skall integreras i samma klass samt ge ökad information till de hörande eleverna och deras föräldrar om de hörselskadades situation och problem.

Det bör slutligen framhållas, att de undersökningar, som relaterats i detta avsnitt, ej har valts, på grund av att de är speciellt representativa eller föredömligt vetenskapligt genomförda. Det är i stället så, att tämligen få undersökningar har utförts på detta område. Ofta saknas dessutom de uppgifter, som erfordras för att få en klar bild av uppläggningen av en viss undersökning och tillförlitligheten hos dess resultat.

De flesta av de undersökningar, som vi tagit del av, har ej uppfyllt vissa kriterier, som får anses erforderliga, för att man med bestämdhet skall kunna uttala sig om de framkomna resultaten. Sålunda har olika "jämförelsegrupper" ej alltid varit jämförbara, utan grupperna har selegerats på visst sätt. Vidare har de behandlingar som olika grupper utsatts för ej alltid varit oberoende av varandra och yttre okontrollerade faktorer eller entydigt definierade. Till bristerna hör också att elevernas bakgrundsdata ej redovisats tillfredsställande, samt att analyser av bortfall saknas. Vidare analyseras ej erhållna resultat i någon större utsträckning, utan författarna har exempelvis nöjt sig med att framhålla, att "integreringen misslyckats för omkring hälften av de hörselskadade eleverna" etc. Dylika påståenden ger inte mycket upplysning, om författarna ej meddelar, vilka grupper elever som misslyckats och i vilka avseenden.Det finns slutligen anledning att misstänka, att de mått på olika behandlingseffekter som redovisats ej alltid varit objektiva utan i viss mån återspeglat försöksledarnas förväntningar om effekternas riktning och storlek.

KAPITEL 8. FÖRSÖK MED INTEGRERING I VANLIGA SKOLOR AV OLIKA HANDIKAPPGRUPPER FÖRUTOM HÖRSELSKADADE

A. Mentalt retarderade

Olika undersökningar har företagits för att se hur integrering av mentalt retarderade utfaller sett ur olika bedömningsaspekter. Bland studier av kontrastgrupptyp kan nämnas Blatts (1958). Hans undersökningsgrupp bestod av 75 specialklasselever och 50 mentalt retarderade elever, som undervisades i vanlig klass. De båda grupperna var lika avseende ålder (M = ca 12 år) och resultat på intelligenstest (M = IQ 67). Eleverna mättes i fråga om kunskapsstandard (California Achievement Test) och allmän anpassning (California Test of Personality). Några signifikanta gruppskillnader framkom inte.

Cassidy och Stanton (1959) jämförde också mentalt retarderade elever i specialklasser och vanliga klasser i ett flertal olika avseenden, framför allt beträffande kunskapsstandard och anpassning. Matchningsvariabler var ålder och intelligenstestresultat (Terman-Merrill). Elevernas ålder varierade från 12 till 15 år och deras IQ från 50 till 75. Av resultaten framgick bl a, att elevernas kunskapsstandard visade sig vara högre i vanlig klass men anpassningen bättre bland de elever, som gick i specialklass. En analys av de båda lärarkategoriernas attityder till de mentalt retarderade eleverna visade, att specialklasslärare hade mindre krav på elevernas kunskaper jämfört med lärare i vanliga klasser. Det framkomna resultatet beträffande elevgruppernas kunskaper tycks alltså inte enbart bero på skillnader i skolplacering. Ytterligare undersökningar av kontrastgrupptyp har utförts av Elenbogen (1957), Mullen och Itkin (1961). Ingen av ovan nämnda undersökningar är dock helt tillförlitlig, eftersom jämförelsegrupperna inte erhållits genom strikt randomisering.

Den bästa undersökningen rörande utfallet av integreringsförsök med mentalt retarderade elever har utförts av Goldstein m fl (1962), som studerat skillnader mellan mentalt retarderade elever i specialklasser och vanliga klasser på basis av en slumpmässig fördelning av elever till de båda undersökningsgrupperna. Det är alltså här fråga om en experimentell studie. Goldstein har framför allt intresserat sig för skolformernas inverkan på elevernas intelligens och kunskapsstandard. Liksom Cassidy och Stanton (1959) fann Goldstein, att mentalt retarderade (IQ 60-85) fick bättre kunskaper och utvecklades mer intellektuellt, om de gick i vanlig klass. Det-

ta resultat anser Goldstein bero på att lärare i allmänhet anpassar sin undervisning efter den sämre delen av klassen, vilket gör, att mentalt retarderade i vanlig klass blir föremål för lärarens omsorger i extra hög grad.
I specialklass däremot är klassen som helhet sämre än den vanliga klassen, och därför drar den sämre delen av eleverna i specialklass ned undervisningstakten, medan den bättre delen får klara sig själv i större utsträckning än om de gått i vanlig klass, där läraren inte har så många svaga elever att ta hand om.

En svensk undersökning, som belyser effekterna av placering av mentalt retarderade elever i specialklass resp vanlig klass i kunskaps- och anpassningsavseende har utförts av Österling (1967). Även han fann, att mentalt retarderade elever, som gick i vanlig klass, hade bättre kunskaper än specialklassernas elever. Detta resultat anser Österling bero på det förhållandet att lärarna anpassade sina krav efter klassens "medelmåttor" men sin undervisning efter den sämre halvan av klassen (Österling, s 160). I anpassningshänseende var aggressivitet i allmänhet vanligare bland specialklasseleverna, vilka tilläts att ge utlopp för frustration på detta vis. I vanlig klass däremot kunde lärarna, på grund av klassens storlek, inte tolerera utåtriktade, störande reaktioner, varför eleverna i stället blev introverta, passiva och ängsliga. Dock uppvisade de elever, som gick i vanliga klasser med lågt elevantal signifikant lägre aggressivitet - men även ängslan - än specialklasseleverna. Detta resultat är värt att beakta, när det gäller att besluta om överföring av mentalt retarderade elever i små landsbygdsskolor till specialklasser i centralskolor.

B. Synskadade

I fråga om de synskadade har integrering ej förekommit i någon större utsträckning förrän under 1960-talet, och då har integreringen främst gällt elever på högre skolstadier. Att integreringen av synskadade är så pass begränsad beror på de speciella problem, som i särskilt hög grad är förknippade med denna handikappgrupp, t ex behovet av speciell studielitteratur och nödvändiga hjälpmedel såsom skrivmaskiner, bandspelare m m.

Våren 1969 genomfördes en undersökning av de gravt synskadade elever (se s 62), som då var integrerade i årskurserna 8 och 9 i svenska skolor för seende (Lindqvist och Trowald, 1970). Undersökningen syftade till att studera problem förknippade med integreringen av synskadade elever. De berör-

da elevernas antal uppgick till 19 (10 flickor och 9 pojkar). Undersökningen hade formen av en enkät till elevernas lärare. Av denna framgick bl a, att övriga elever i klassen ej ansågs bli lidande av att tid måste avsättas till extra förklaringar för den synskadade eleven. Många lärare framhöll dock, att det var svårt att bedöma, hur mycket tid man kunde satsa utan att övriga elever åsidosattes. En majoritet bland lärarna ansåg vidare, att de synskadade eleverna var väl anpassade till skolsituationen. Förklaringen härtill var, att de synskadade elever det här gällde var mycket välbegåvade, vilket lärarna ansåg vara en nödvändig förutsättning för att integrering av dylik art skulle lyckas. Lärarna hävdade också, att den klassavdelning, som en synskadad placerades i, måste väljas med största omsorg. För att läraren skall kunna ägna sig åt den synskadade eleven då och då under lektionerna krävs nämligen en lugn klass, som kan arbeta självständigt utan lärarens direkta övervakning. Om de synskadade erbjuds nödvändig studielitteratur, adekvata läromedel och reselärarservice torde de,enligt lärarnas förmenande, ha stora möjligheter att lyckas med fortsatta studier.

C. Rörelsehindrade

Få undersökningar är gjorda rörande försök med integrering av rörelsehindrade elever i vanliga skolor. En av de utförligaste redovisades 1954 av Force (Force, 1954). Hans undersökningsgrupp omfattade 63 fysiskt handikappade elever, varav 48 var rörelsehindrade, 6 hörselskadade och återstoden handikappade i annat avseende. Samtliga handikappade gick i vanliga klasser. Sociometriska frågeformulär användes här för jämförelser mellan handikappade och icke handikappade elever i fråga om deras status som vän, lekkamrat och arbetskamrat, enligt klasskamraternas bedömningar. Elevernas självupplevda status i dessa avseenden undersöktes också liksom korrektheten i deras bedömningar av sig själva och sambanden mellan verklig och självupplevd status.

Lärarna fick bl a i uppgift att bedöma sina elever med hänsyn till positiva och negativa beteendedrag som t ex i vilken grad de föreföll glada och samarbetsvilliga eller hämmade och nervösa. Följande resultat av undersökningen kan noteras:

1) Fysiskt handikappade elever accepteras inte i samma grad som "normala" elever i vanliga klasser på grundskolestadiet.

2) Psykologisk integrering av handikappade elever åstadkommes inte blott och bart genom deras fysiska närvaro i en blandad grupp.

3) Undergrupper i klassen bildas på grundval av psykologisk identifikation, som styr valen av kamrater.

4) Handikappade elever är i stort sett lika realistiska som sina "normala" kamrater i fråga om självupplevd status.

5) De handikappade elever, som framför allt accepteras, uppvisar många socialt önskvärda drag i sitt beteendemönster.

6) Endast få handikappade elever kan inlemmas i varje vanlig klass, för att en fullgod integrering skall kunna åstadkommas.

Undersökningsresultaten leder författaren till att påkalla behovet av information till de "normala" eleverna om de handikappades situation och problem. Information bör dock även utgå till föräldrarna och samhället i övrigt, eftersom barns attityder speglar de vuxnas. Därmed är dock inte sagt, att den handikappade eleven inte bör uppmuntras till att klara sig själv och konstruktivt bidraga till klassens sammanhållning.

Rent allmänt kan framhållas, att integrering av rörelsehindrade underlättas, om skollokalerna är försedda med ledstänger och breda dörröppningar utan trösklar. Det är också nödvändigt, att lärarna får hjälp från medicinsk expertis och undervisningskonsulter, som har kunskap i specialundervisningsteknik och kännedom om handikappmateriel.

De som vill ha segregerade skolformer för handikappade brukar ofta framhålla, att dessa ger eleverna bättre kunskaper. Av resultaten från de undersökningar, som ovan relaterats, har dock framgått, att så inte är fallet. Anhängare av en utökad integrering av handikappade brukar hävda, att det framför allt är faktorer som anpassning, uppträdande och förmåga att fungera tillsammans med andra som - förr än kunskapsfaktorn - banar väg för de handikappade in i de icke handikappades gemenskap. De anser därför att problem, som är förknippade med dessa faktorer, sannolikt kan reduceras, om de handikappade undervisas och umgås med icke handikappade kamrater i så stor utsträckning som möjligt. Även de främsta förespråkarna för integrering är dock som regel medvetna om att det ställs rätt höga krav på de handikappade elever, som skall integreras, i fråga om deras intelligens, anpassning, kunskaper, samarbetsförmåga, uthållighet, attityder m m för att integreringen skall kunna fungera rent psykologiskt och inte bara bli en tanke, som stannar vid vackra ord om förståelse och gemenskap.

Några synpunkter och frågeställningar som grund för vår undersökning

För alla handikappgrupper gäller numera den målsättningen, att man försöker "normalisera" de handikappades tillvaro så mycket som möjligt. I de hörselskadades fall innebär detta, att man söker underlätta deras anpassning till en hörande värld bl a genom att integrera dem i skolan och i samhället. I Sverige, liksom i flertalet västeuropeiska länder och i USA, strävar man efter att bedriva specialundervisning av handikappade barn i överensstämmelse med de mål och riktlinjer, som gäller för den allmänna skolan, dock med hänsyn tagen till olika handikappgruppers behov, samt att så långt möjligt förlägga denna undervisning till vanliga skolor.

Stora framsteg har gjorts på specialundervisningsområdet de senaste åren, och ordnad undervisning och skolplikt för olika handikappgrupper har blivit allt allmännare. Länder, som har ekonomiska möjligheter, försöker förbättra undervisningen genom att satsa på skolforskning. Att sådan framstegspedagogik tjänar ädla syften, torde man kunna sluta sig till av bl a följande uttalande av "The French Ministry of National Education on special education: "It has been said, that the greatness of a civilization may be measured by its action in favour of the handicapped and deficient" (A study of the legislation concerning the special education of handicapped children och young people, 1969, s 18).

Önskvärt är att man om möjligt kan få till stånd en skolmiljö för de handikappade, som kan stimulera en integrering av dem i det omgivande samhället utan att de för den skull behöver göra avkall på sina möjligheter att tillfredsställa sociala och pedagogiska behov. För att integreringen av handikappade skall utfalla väl, behövs emellertid inte bara en integreringsvänlig skolmiljö, utan hänsyn måste också tagas till de handikappade elevernas egenskaper och förutsättningar i olika avseenden: deras språkutveckling, intelligens, personlighet, reaktioner i olika anpassningssituationer m m. Dessa karakteristika avgör till en icke oväsentlig del om effekterna av integreringen skall bli positiva eller negativa.

Följande är några av de frågor, som vi med vår undersökning velat besvara: "I vilka avseenden skiljer sig elever åt inom viss skolform resp i olika skolformer? Vad betyder graden av hörselnedsättning, tidpunkten för hörselskadans uppkomst, intelligens vid val av "lämplig skolform"? Finns några skillnader i fråga om anpassning till skolsituationen hos elever i olika skolformer? Är gravt hörselskadade sämre anpassade än partiellt skadade? Är gravt hörselskadade i regel passiva och ängsliga till sin natur medan

måttligt skadade är aggressiva?

Hur förhåller sig föräldrarna till integrering av hörselskadade barn i vanliga grundskolor? Föredrar de specialklass, eller vill de, att barnen skall gå i vanlig klass? Är föräldrarna nöjda med den skolform, som deras barn går i, eller vill de ha byte? I vilken riktning - integrerande eller segregerande - går i så fall dessa byten? Vad anser föräldrarna om förekomsten av åtbördsspråk - om vikten av olika läroämnen? Har de som regel trevliga eller otrevliga erfarenheter av barnets kontakter med hörande barn?

Anser lärarna, att relationerna mellan hörselskadade och hörande elever är goda? Vilken skolform föredrar de för hörselskadades undervisning?

DEL IV. UNDERSÖKNINGSPLAN

KAPITEL 9. KRITERIER FÖR URVAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPPER, UNDERSÖKNINGSLED OCH TIDSPLAN

Eftersom vi i första hand velat undersöka, om de hörselskadade elevernas skolanpassning påverkas av den skolform de går i, har underlaget för vår undersökning kommit att utgöras av hörselskadade elever i samtliga skolformer, som står till buds för dessa, nämligen internat, externat, extern klass, hörselklass och vanlig klass. Elever med grava multipla handikapp undervisas oftast på skolhemmet i Gnesta eller i klasser för rörelsehindrade, hörselskadade elever. Dessa elever har ej berörts av vår undersökning, och i de enstaka fall då elever med grava multipla handikapp undervisats i de för vår undersökning aktuella skolformerna, har de uteslutits ur samplet.

Till förutsättningarna för undersökningen hörde, att eleverna skulle ha påverkats av skolformerna, dvs tillbringat minst ett och helst fler år i en viss skolform, och att de självständigt skulle kunna läsa och besvara ett antal frågor. Vi beslöt därför att begränsa vårt sampel till äldre elever med relativt väl utvecklad språkförmåga och valde årskurstillhörighet som urvalskriterium. Endast elever i årskurserna 5 t o m 8 ingår således i samplet. En ytterligare anledning till att vi endast ville medtaga elever i högre årskurser var, att vi därigenom hoppades, att föräldrarnas attityder till barnens skolformer skulle ha hunnit stabiliseras, och i de fall integrering av eleverna i vanliga skolor och klasser förekom, lärarna skulle ha hunnit få erfarenheter därav. Eleverna utgör nämligen inte vår enda undersökningsgrupp, även om de utgör huvudgruppen.Föräldrarna till samtliga elever, som berörts av undersökningen, och lärarna till eleverna i de integrerade skolformerna, dvs hörselklass, extern klass och vanlig klass, utgör våra övriga undersökningsgrupper.

Urvalet av de båda sistnämnda grupperna har alltså varit beroende av urvalet av elevsamplet, vilket begränsades ytterligare genom att vi förutom årskurstillhörighet angav en hörselnedsättning på 60 dB på bästa örat som urvalskriterium. Hörselnedsättningen hos eleverna i de berörda skolformerna varierar ju i hög grad, och denna begränsning var nödvändig att införa, om några jämförelser dem emellan skulle kunna företagas. Hörselnedsättningsmåttet registrerades via luftledning och avsåg medelvärdesförluster för 500,

1000 och 2000 Hz på bästa örat. En hörselnedsättning på 60 dB betraktas allmänt som nedre gräns för höggradiga hörselskador.

Det kan naturligtvis diskuteras, om det är korrekt att uppfatta vårt elevmaterial som ett sampel, som vi gjort. Ur statistisk synpunkt är vår undersökning väl snarast att betrakta som en totalundersökning. Då vore det uteslutet att företaga några som helst signifikansanalyser och generalisera resultaten till att gälla andra elever än dem som nu undersökts. Eftersom elevunderlaget var så begränsat, ansåg vi oss tvungna att undersöka det i sin helhet - ett enligt strikt statistisk mening urvalt sampel hade blivit så litet, att några statistiska bearbetningar knappast kunnat företagas. Ur pedagogisk synpunkt kan det emellertid vara försvarbart att betrakta elevunderlaget som ett sampel bestående av strata av elever från olika årskurser och generalisera resultaten till att gälla samtliga hörselskadade elever med en hörselnedsättning på över 60 dB på bästa örat och utan ytterligare kroppsliga eller psykiska handikapp, vilka kommer att genomgå årskurserna 5-8 i specialskola eller allmän grundskola. Om elevunderlaget betraktas som ett sampel eller en population beror i stor utsträckning på målsättningen med undersökningen, och eftersom vår avsikt har varit, att resultaten skall kunna utgöra en vägledning för framtiden, har vi alltså valt det första betraktelsesättet.

De olika undersökningsleden upptas kortfattat nedan:

I. Registrering av höggradigt hörselskadade elever inom berörda skolformer och årskurser.

II. Attitydundersökning i form av en föräldraenkät för erhållande av vissa bakgrundsdata angående eleverna och föräldraattityder till olika skolformer.

III. Intelligensprövning av eleverna för komplettering av deras bakgrundsdata.

IV. Anpassningsundersökning av eleverna genom frågeformulär att ifyllas av eleverna själva och skattningsschemata att ifyllas av lärarna.

V. Lärarenkät till hörselklasslärare, lärare i externa klasser och lärare i normalklasser med något hörselskadat barn integrerat för erhållande av information angående bl a verkningarna av denna integrering.

Uttagningen av elever inom specialskolan beredde oss inte några större svårigheter. Vid besök på skolorna kunde uppgifter om hörselstatus för de aktuella eleverna i åk 5-8 erhållas vid genomgången av deras audiogram. Det bör i detta sammanhang nämnas, att tillstånd att ta del av uppgifter om eleverna ur skolsköterskornas arkiv utfärdats för oss av skolöverläkare Rodhe på Skolöverstyrelsen. Vad beträffar uttagningen av elever i hörselklasser och vanliga klasser begärde vi, efter benäget bistånd från skolöverläkare Rodhe och överläkaren, docent Barr, hjälp av hörselvårdskonsulenter och hörselpedagoger samt i län, där sådana saknades, tjänstemän på länsskolnämnderna. Brev härom utgick i slutet av oktober 1967, och registreringen kunde med vissa undantag när slutföras i början av vårterminen 1968. Vi har tyvärr haft vissa svårigheter att lokalisera samtliga elever vi haft för avsikt att undersöka, emedan registreringen av hörselskadade barn varit ofullständig i en del distrikt och decentraliserats till olika kommuner på något håll. Ett fåtal elever har måst uteslutas ur undersökningen, då vi alltför sent erhållit uppgifter om dem genom tips från vederbörandes lärare.

Föräldrarnas medverkan i vår undersökning har varit av stor betydelse. Samtidigt bör det dock understrykas, att de naturligt nog haft svårt att göra jämförelser mellan olika skolformer, då deras erfarenheter oftast varit begränsade till det "egna" barnets skolform. Man måste med anledning härav vara försiktig och inte dra för vittgående slutsatser om skolformernas lämplighet för hörselskadade elever enbart på grundval av resultaten av föräldraenkäten. Frågeformulären till föräldrarna postdistribuerades i januari 1968. Dessa liksom planen för undersökningen hade dessförinnan granskats och fått stöd av representanter för såväl Skolöverstyrelsen som Målsmännens Riksförbund, Hörselfrämjandets föräldrasektion, Riksförbundet Döva Barns Målsmän samt Föräldraföreningen vid Manillaskolan.

Antalet bortfall sökte vi begränsa genom att skicka ut påminnelsebrev vid tre tillfällen i januari-mars 1968. Föräldrarna hade dock möjlighet att förklara sig icke villiga att deltaga i undersökningen genom att underteckna och återsända en bifogad svarstalong.

Efter tillstånd från rektorerna vid de skolor, som berördes av vår undersökning, företogs intelligens- och anpassningsmätningar av eleverna under vårterminen 1968. För specialskolelevernas del genomfördes dessa mätningar av bitr psykologer. Beträffande eleverna i hörselklasser och vanliga klasser ställde det sig däremot mera förmånligt tids- och kostnadsmässigt att

anhålla om testhjälp från skolpsykologer, anställda inom de kommuner eller län, som dessa elever tillhörde. Vi uppskattar mycket det arbete, som psykologerna utfört åt oss, vilket besparat oss resor till avlägsna platser för testning av enstaka elever.

Hörselskadade elever i normalklasser samt i hörselklasser och externa klasser i vanliga skolor har varit av speciellt intresse för oss, emedan de är integrerade med normalhörande inom klassens respektive skolans ram. I april 1968 utsände vi därför frågeformulär till lärarna för dessa elever för att få veta, hur de hörselskadade eleverna fungerade tillsammans med de normalhörande, i vad mån de accepterades, föreföll att trivas, klarade skolarbetet m m. I och med lärarenkäten avslutade vi vår datainsamling, och höstterminen 1968 kunde bearbetningen och sammanställningen av data påbörjas.

KAPITEL 10. INSTRUMENTBESKRIVNING

För att få en så allsidig information som möjligt om de hörselskadade elevernas skolsituation konstruerade vi dels ett frågeformulär för föräldrarna, dels ett för lärarna i hörselklasser och externa klasser samt slutligen ett för de normalklasslärare, som hade någon enstaka hörselskadad elev integrerad i sin klass. Bakgrundsdata om eleverna erhöll vi från föräldrarnas frågeformulär och skolsköterskornas elevkort. Dessa data kompletterades sedan genom att vi mätte elevernas intelligens med Wechslers "Intelligence Scale for Children", performancedelen. Elevernas tillfredsställelse med och anpassning till en viss skolform undersöktes utifrån följande två huvuddimensioner:

1. elevernas tillfredsställelse med sin skolsituation; som instrument användes ett frågeformulär med ja-nej svarskategorier,

2. förekomsten och graden av olika beteendestörningar hos eleverna; dessa fastställdes genom skattningsskalor, som delades ut till lärarna.

A. Föräldrainstrumentet

1. Konstruktion av formuläret

Föräldraformuläret består av ett antal påståenden och frågor, av vilka de flesta har fasta svarsalternativ (multiple-choice-teknik). En del frågor är öppna, men för att göra det möjligt för oss att maskinellt databehandla materialet ombads föräldrarna att avge endast ett bestämt svar, t ex viktigaste skälet för val av viss skolform, främsta nackdelen med nuvarande skolform etc. Vi underströk ändå för föräldrarna att det var av största intresse att få frågorna så utförligt besvarade som möjligt. Detta för att vi skulle få mer nyanserad information än vad multiple-choice-frågorna gav, och för att föräldrarna skulle få möjlighet att ge uttryck för sina känslor rörande barnens situation - alltså ett visst "terapeutiskt" syfte. Belysande exempel på hur föräldrarna lämpligen kunde avge sitt svar gavs i några fall, där detta ansågs befogat. Vi var medvetna om att vissa frågor kunde förefalla väl allmänt hållna, men vi tänkte oss ändå, att svaren på dem skulle ge en ungefärlig upplysning om föräldrarnas inställning.

De frågor i attityddelen, som föräldrarna fann svårbesvarade, fick överhoppas. Dock framhölls, att det för undersökningens del var av största intresse att få så många frågor som möjligt besvarade av samtliga föräldrar, speciellt frågor utmärkta med asterisk. Alltför "känsliga" frågor sökte vi undvika att ställa, för att inte dessa skulle leda till en negativ inställ-

ning hos föräldrarna gentemot undersökningen. Vissa förhållanden av personlig natur ansåg vi oss dock behöva upplysning om, men vi försökte att placera dessa frågor på en så föga framträdande plats som möjligt, längst bak i formuläret. Dessa frågor rörde bl a föräldrarnas skolutbildning, sysselsättning och civilstånd (se bilaga 1, fråga nr 10-13).

Vi försökte utforma frågor och påståenden så att de blev korta och koncisa. Eftersom formuläret var omfattande, 60 frågor exklusive en del personuppgifter, försökte vi göra det så omväxlande som möjligt bl a genom att blanda svåra och lättbesvarade frågor och undvika alltför tidskrävande frågor i slutet av formuläret. Samtidigt försökte vi få en naturlig följd inbördes mellan olika uppgifter och mellan grupper av frågor, som hänförde sig till samma område. Flera frågor var av typ "uppföljning", där det gällde att först ta ställning till en viss fråga och sedan anföra exempelvis viktigaste skälet till denna sin inställning (attityd). De frågor, som vi ansåg svåra att besvara, försågs med vet ej-alternativ i de fall, där vi fann detta befogat. Dessa frågor rörde bl a orsaken till barnets hörselskada (se bilaga 1, fråga nr 7) och föräldrarnas inställning till olika skolformer,vilket förutsatte, att föräldrarna hade kännedom om skillnaderna mellan de olika skolformerna i olika avseenden (se bilaga 2, fråga nr 3, 5 och 6).

2. Beskrivning av formuläret

Föräldraformuläret omfattar 72 variabler, fördelade på en "bakgrundsdel" innefattande 27 variabler och en "attityddel" med 45 variabler. Formuläret återfinns som bilaga 1 och 2 i slutet av detta arbete. Det centrala i "bakgrundsdelen" är elevbeskrivningen, dvs redovisningen av elevernas bakgrundsförhållanden, vilket framgår av vår rubricering. "Attityddelen" omfattar främst variabler, som ger uttryck för föräldraattityder till olika skolformer samt till undervisnings- och personalfrågor. Bakgrundsdelen redovisas i del V, attityddelen i del VI utifrån sina resp underavdelningar. För överskådlighetens skull presenteras dessa nedan.

Bakgrundsdelen (del V)

Kap 12. Elevbeskrivning (s 119-151)
Kap 13. Beskrivning av den hörselskadade elevens familj (s 152-155)

Attityddelen (del VI)

Kap 14. Föräldrarnas attityder till olika skolformer för hörselskadade barn (s 157-179)

Kap 15. Föräldrarnas attityder till olika kommunikationsmetoder - tal och åtbördsspråk (s 180-198)

Kap 16. Föräldrarnas attityder till olika läroämnens förekomst i skolundervisningen (s 199-203)

Kap 17. Föräldrarnas behov av information och kurser (s 204-207)

Kap 18. Föräldrarnas erfarenheter av och attityder rörande de hörselskadade barnens fritidsumgänge (s 208-212)

För att underlätta besvarandet av frågorna i formuläret meddelades föräldrarna de definitioner av skolformerna, som vi använde i vår undersökning (jfr s 40-41).

3. Förundersökningen

För att få de olika frågorna prövade valde vi slumpvis ut en förundersökningsgrupp på 20 föräldrapar med hörselskadade barn i årskurs 3. Att vi valde föräldrar till elever i denna årskurs beror på att vi önskade spara samtliga föräldrar till elever i årskurserna 5-8 för huvudundersökningen men ändå ville ha medverkan från föräldrar med mesta möjliga erfarenhet av hur skolsituationen ter sig för hörselskadade elever. Då uttagningen av föräldrar till förundersökningsgruppen skedde via de olika specialskolornas kataloger och någon årskurs 4 ej fanns under ifrågavarande undersökningsår, beslöt vi således att pröva föräldrarna till elever i årskurs 3. Vi bad föräldrarna i förundersökningsgruppen att dels besvara formulärets frågor så noggrant som möjligt, dels bedöma dem med tanke på deras användbarhet för det slutgiltiga formuläret. För att underlätta föräldrarnas värderingsarbete utarbetade vi ett skattningsschema. Vi bad föräldrarna att för varje fråga i formuläret ange, vad de ansåg om dess värde i olika avseenden genom att skriva "ja" eller "nej" i härför avsedda rutor i skattningsschemat. Frågorna skulle skattas i följande avseenden: "Frågan är viktig att ha med", "Frågan är svår att svara på", "Frågan kan lätt missförstås" och "Frågan är för personlig". Vi var angelägna att få ta del av föräldrarnas synpunkter för att kunna förbättra formuläret, även om det naturligtvis i sista hand var vi själva - som undersökningsledare - som avgjorde, vilka frågor vi framför allt ville ha besvarade. De 20 föräldraparen representerade skolformerna internat, externat och extern klass. Av de 20 utvalda föräldrarna förklarade sig 3 ovilliga att deltaga. De 17 kvarstående fördelade sig jämnt över olika specialskolor och proportionerligt över socialgrupper. Förundersökningsformuläret utskickades i slutet av november 1967.

Av förundersökningen framkom, att ett par frågor rörande svårigheterna vid uppfostran av hörselskadade barn och skillnaderna mellan uppfostran av hörselskadade och hörande barn enligt föräldrarnas åsikter både var oviktiga att ha med och var svårbesvarade. Eftersom vi själva kommit till samma slutsats, lät vi dessa frågor utgå. En del frågor, som rörde valet av lämpligaste skolform utifrån olika aspekter, ansågs också svåra att besvara (se bilaga 2, fråga nr 3 a-f). Dem behöll vi dock, eftersom de rätt väl kunde tänkas visa föräldrarnas attityder till olika skolformer, och med tanke på den framtida organisationen av de hörselskadades utbildning är det av största vikt att få ta del av föräldrarnas synpunkter i dessa avseenden.

Resultatet av formulärets utprövning föranledde oss också att genomföra vissa ändringar av en del frågor. På frågan om vad som troligen orsakat barnets hörselskada (se bilaga 1, fråga nr 7) lät vi t ex en del svarsalternativ rörande mindre vanliga orsaker som scharlakansfeber, difteri och svulster utgå. Ytterligare några svarsalternativ fick tillkomma på frågan om föräldrarnas skolutbildning, nämligen alternativen realskola utan examen, normalskolekompetens och gymnasium utan examen (se bilaga 1, fråga nr 10). Frågan om någon av föräldrarna haft någon sjukdom eller något handikapp ansåg vi nödvändig att precisera, för att vi skulle få tillfredsställande svar, och därför gav vi också ett belysande exempel på hur föräldrarna borde besvara frågan (se bilaga 1, fråga nr 3).

I attityddelen av formuläret företog vi slutligen en genomgående ändring av de öppna frågorna. För att underlätta bearbetningen fann vi oss nödsakade att uppmana föräldrarna att ange den främsta nackdelen, det viktigaste skälet etc i stället för flera nackdelar eller orsaker. Att omarbetningen av föräldraformuläret inte blev mer genomgripande beror på att det, som tidigare nämnts, redan granskats av representanter för Skolöverstyrelsen och olika föreningar och förbund med anknytning till de hörselskadade (jfr s 82).

B. Lärarinstrumenten

Vårt syfte med enkäten till lärare för hörselklasser/externa klasser och normalklasser med enstaka hörselskadade elever var att kunna ta del av de erfarenheter, som dessa lärargrupper hade i fråga om integrering av hörselskadade elever i vanliga skolor. Lärarnas åsikter och erfarenheter ville vi sätta i relation till föräldrarnas önskemål och åsikter om lämpligaste skolform för hörselskadade barn.

Att vi föredrog enkät- framför intervjumetod berodde på att vi ansåg de frågor vi ville ha besvarade så preciserade, att intervjuer knappast skulle ha givit någon ytterligare information. Intervjuerna skulle dessutom ha tagit längre tid och medfört extra ekonomiska kostnader.

Lärarenkäten är en biundersökning, och därför behandlas den mer summariskt än de båda huvudundersökningarna. Någon förundersökning har ej utförts, och eftersom lärargrupperna är små, har ej heller statistisk analys av resultaten företagits, utan dessa redovisas deskriptivt.

1. Konstruktion av formulären

För att sålunda kunna ta del av de berörda lärarkategoriernas erfarenheter, konstruerade vi två frågeformulär. Det ena var avsett för lärare för hörselklasser och externa klasser och det andra för de lärare, som hade enstaka hörselskadade elever i sina normalklasser. De båda formulären granskades av vår handledare, professor Ahlström, innan de utgick till lärarna.

Flertalet frågor tvådelades. Den inledande direkta frågan a. försågs med fasta svarsalternativ, och det svar som gavs på denna delfråga blev avgörande för om delfråga b. kom att besvaras eller ej. Endast vissa av de i fråga a. upptagna alternativen behövde nämligen närmare preciseras i fråga b. Mot några av frågorna kan kanske den invändningen göras, att de inte ger utrymme för några nyanserade svar. Detta gäller främst frågan om vilken skolform, som lärarna anser lämpligast för flertalet hörselskadade barn (Bilaga 5, fråga 10). Naturligtvis måste det vara svårt för de lärare, som endast har erfarenhet av elever, som har måttliga hörselskador och i övrigt är väl rustade begåvnings- och mognadsmässigt, att ta ställning till en så allmängiltig fråga. Den försågs därför med ett extra svarsalternativ "vet ej". Detta "kryphål" undvek vi för de övriga frågorna, eftersom vi ville ha så bestämda ställningstaganden som möjligt från lärarnas sida.

2. Beskrivning av formulären

Formuläret till lärare för hörselklasser och externa klasser upptog 11 frågor, medan formuläret till lärare för vanliga klasser omfattade 12 frågor. De olika frågorna kan hänföras till följande ämnesområden:

1) lärarutbildning, 2) krav som bör ställas på de hörselskadade barn, vilka skall gå i specialklass och normalklass i vanliga skolor, 3) relationer mellan hörselskadade och hörande elever, 4) integrerade skolformer kontra specialskola, 5) specialklassernas utformning samt 6) övriga synpunkter på

undervisningssituationen för de hörselskadade.

De båda frågeformulären återfinns som bilagor nr 5 och 6 i slutet av avhandlingen. Resultaten av lärarenkäten redovisas i Del VIII, kap 20.

C. Elevinstrumenten

1. Val och beskrivning av instrument för intelligensmätningen

Innan WISC, the Wechsler Intelligence Scale for Children (1949) började användas i större utsträckning, var Grace Arthur Point Scale, Leiter International Performance Scale och Wechsler-Bellevue Scale de mest använda vid intelligensmätning av hörselskadade. Även Chicago Non-Verbal Examination har varit mycket använt, bl a emedan det standardiserats på både hörselskadade och hörande barn. Vid jämförelser mellan sistnämnda grupper har det förekommit, att totalpoängen för vissa barn i de båda kategorierna varit densamma, men barnen har ändå inte varit jämförbara på olika deltest. Wechsler-Bellevueskalan har under senare år troligen varit det mest använda performancetestet. Denna skala, som kom 1939, har numera ersatts av bättre konstruerade och bättre standardiserade former, nämligen WAIS, the Wechsler Adult Intelligence Scale (1955), för åldrarna 16 år och uppåt samt WISC, the Wechsler Intelligence Scale for Children (1949), för åldrarna 5-15 år.

I en översikt över olika testinstrument, som är användbara på hörselskadade barn, påpekar Mc Cay och Brown, att performancedelen av WISC är det bästa intelligenstestet för hörselskadade. En av fördelarna med testet är att det är lätt att administrera (Mc Cay och Brown, 1964). Att vi valde WISC som mätinstrument berodde dessutom på att Skandinaviska Testförlaget i sin pågående svenska standardisering av WISC-skalan var intresserade av att få normer för hörselskadade. De testinstrument, som tidigare använts vid intelligensmätning av hörselskadade, har ej differentierat nöjaktigt och är i regel föråldrade. Inte heller förelåg risk för övningseffekt beträffande WISC, eftersom ingen av eleverna i undersökningsgruppen tidigare blivit testad med detta instrument. WISC var också lämpligt med hänsyn till elevernas ålder. Emedan det dessutom innehåller flera deltest, kunde ett relativt nyanserat mått på elevernas begåvning tänkas erhållas.

Med ledning av Wechslers manual för intelligenstestning av barn med WISC vill vi här kortfattat söka beskriva detta testinstrument, eftersom vi valt det för vår undersökning (Wechsler, 1949).

Wechsler konstruerade år 1939 "The Wechsler-Bellevue Scale" version I. 1946 publicerades nästa version av testet, ur vilket de flesta items i det nuvarande WISC-testet, standardiserat år 1949, är hämtade. De flesta tilläggen består av items av relativt enkel natur för att möjliggöra prövning av barn i 5-års åldern. WISC-skalan består av 12 deltest indelade i 2 grupper,en verbal del och en performancedel och är avsedd att användas på barn upp till 15-års ålder. Standardiseringen har ursprungligen företagits på över 2000 amerikanska barn under en 5-årsperiod med experiment, testningar och statistiska analyser. Samplet utgjordes av 100 pojkar och 100 flickor i varje åldersgrupp från 5 till 15 år. Vid sampelurvalet togs hänsyn till: 1. geografiskt område, 2. proportionen elever från landsbygd och städer och 3. föräldrarnas yrke. Reliabilitetsundersökningar medelst split-half teknik på den amerikanska standardiseringsgruppen av normalhörande gav följande resultat[1].

	7 1/2 år	10 1/2 år	13 1/2 år
Reliabilitet på performancedelen	.86	.89	.90
Reliabilitet på hela testet	.92	.95	.94

En undersökning av Altus 1961, relaterad av Arn, visade för en grupp med normalhörande ett samband på 0.77 mellan den verbala delen och performancedelen och ett samband på 0.92 mellan performancedelen och hela testet. Korrelationerna är oberoende av åldersvariabeln (Arn, 1969).

Wechsler definierar intelligensen som en individs samlade förmåga att handla ändamålsenligt, tänka rationellt och bete sig effektivt i förhållande till sin omgivning. Han menar, att varje intelligenstest mäter något mer än bara ren intellektuell förmåga. Den teori, som WISC bygger på, innebär, att intelligensen ej kan skiljas från resten av personligheten, och därför har ej heller några försök gjorts att sammanställa en serie deltest, som mäter "primära abiliteter". Avsikten med WISC är att ge en mer global beskrivning av begåvningen.

---

1) Åldrarna 7 1/2 , 10 1/2 och 13 1/2 år valdes, emedan de ansågs vara mest representativa för den åldersgrupp för vilken WISC är avsedd (jfr s 13 i am.manualen)

Följande deltest ingår i performancedelen[1]:

1. Bildkomplettering: 20 bilder ordnade i stigande svårighetsgrad. Fp skall svara verbalt eller peka ut, vad som fattas på bilderna. Tidsgräns.

2. Bildarrangemang: 11 bildserier av växlande längd. De tre första uppgifterna består i att sätta samman sönderplockade bilder och de övriga uppgifterna i att ordna bilder i en logisk följd. Tidsgräns.

3. Blockmönster: 10 uppgifter. Materialet består av likadana flerfärgade klossar, vilka skall läggas i olika mönster, presenterade ett åt gången. Tidsgräns.

4. Figursammansättning: 4 uppgifter. Pusselbitar arrangerade på föreskrivet vis bjuds fp. Tidsgräns.

5. Kodning: Föreligger i två versioner, av vilka version B är avsedd för barn, som är 8 år och äldre. 9 rutor innehållande olika siffror och figurer visas fp, som sedan i rutor, där endast siffror är utmärkta, skall fylla i tillhörande figur. Tidsgräns.

6. Labyrinter: 8 uppgifter i stigande svårighetsgrad. Fp skall från en mittpunkt söka sig till utgången med minsta möjliga antal fel. Tidsgräns.

Vid utvärderingen enligt den amerikanska manualen överförs varje deltests råpoäng till en 20-gradig skala. Vilket standardpoäng eleven erhåller utifrån viss råpoäng är beroende av hans/hennes åldersgrupp. Wechsler undviker begreppet mental ålder och beräknar IQ genom att jämföra varje elevs testprestation i förhållande till vad övriga elever i samma åldersgrupp presterar. Varje IQ-värde representerar en relativ intelligensskattning och är indikator på i vilken grad en individ avviker uppåt eller nedåt i förhållande till gruppens genomsnittliga prestationsförmåga. Ett sådant IQ-mått kallas spridnings IQ. Medelvärdet på IQ är för WISC-testets del satt till 100 och standardavvikelsen till 15.

---

1) För en analys av de olika deltesten hänvisas den intresserade läsaren till:
Glasser, A.J. and Zimmerman, I.L. 1967: Clinical Interpretation of the Wechsler Intelligence Scale for Children. Grune and Stratton, New York and London, s 72-105.

2. Innebörden av begreppet anpassning, olika typer av anpassningsproblem och val av variabler för anpassningsmätningen

Många forskare och författare har sökt definiera begreppet "anpassning". Även om en entydig definition är svår att åstadkomma, har Shaffer (1936), Traxler (1945), Symonds (1946),Dysinger (1948), Krech och Crutchfield (1948) och Tindall (1959) dock kunnat enas om att anpassning rent allmänt kan beskrivas som en under hela livet fortgående process, som opererar inom ett komplext miljöfält. Denna process tar sig uttryck i målinriktade beteenden, vilka sätts igång av behov, som kan uppstå på vilken nivå som helst inom en hierarki av behov från enkla fysiologiska till komplexa psykologiska. Men vad slags beteende karakteriserar då en s k "välanpassad" människa? Majoriteten författare på detta område förefaller mena, att en människa är välanpassad, om hon handlar realistiskt och med en viss konstans - i överensstämmelse med sociala normer. Dessutom förutsätts att hennes mognad i såväl intellektuellt som emotionellt avseende ökar med stigande ålder. Allmäna slutsatser om en individs anpassning bör dock inte dras utifrån någon enstaka mätning. Enligt Tindall bör helst flera olika mätmetoder användas och de erhållna resultaten sedan kontrolleras emot verkliga beteendemanifestationer och biografiska data (Tindall, 1959, s 107-115).

Det finns både olika typer av anpassningsproblem och olika sätt att söka lösa dessa på. Coleman menar, att orsaken till aggressivt beteende är behovsfrustration, och frustrationskällan söker man avlägsna genom ökad ansträngning och medelst skilda angreppssätt. Så länge reaktionerna endast omfattar en tendens till ökad aktivitet kan de betraktas som adekvata, men ofta förstärks de med hat och blir då aggressiva till sin natur. Personen i fråga är då att betrakta som "missanpassad".Man kan också reagera med passivitet eller ängslan på olika former av frustration. Coleman beskriver passivitet som en flykttendens, som i farosituationer förstärks av emotionella processer med fruktan som beståndsdel. Fruktan har sitt ursprung i någon konkret situation, medan däremot den frustration, som ger upphov till ängslan, är mer svårdefinierbar, emedan den inte har samband med något yttre hot. Gränsen mellan fruktan inför verklig fara och objektlös ängslan är dock något flytande, varför distinktioner kan vara svåra att göra. Beteendemönstren för passivitet och ängslan är också rätt likartade (Coleman, 1959, s 326-328). Basowitz, Persky, Korchin och Grinker beskriver ängslan som "en signal på fara, som mobiliserar den mänskliga organismens resurser på alla funktionsnivåer för att konservera, försvara och självbe-

vara". Men de menar också, att ängslan kan vara "tecken på disorganisation, som i större kvantiteter bara leder till ytterligare funktionsstörning och regression". Ängslan kan alltså förbereda anpassningsprocessen men också vara en konsekvens av anpassningens nedbrytande eller sönderfall. Basowitz m fl hävdar, att ängslan kan studeras som en psykologisk process i sig, fastän dess sociala, fysiologiska, neurologiska och biokemiska beståndsdelar, orsaker eller effekter, är komplext beroende av varandra. Studiet av ängslan i sig är liktydigt med studiet av ängslan som ett känslotillstånd och kräver psykologiska metoder (Basowitz, Persky, Korchin, Grinker, 1959, s 286-292).

De här nämnda typerna av anpassningsproblem, aggressivitet, passivitet och ängslan, är de som framför allt uppmärksammats hos skolelever, och i 1969 års "Läroplan för grundskolan" (s 92) framhålles, att nervösa störningar hos elever oftare tar sig uttryck i aggressivitet än i passiv underkastelse och blyghet. Orsaken härtill anses ibland vara, att många barn uppfostras auktoritärt i hemmet, varigenom aggressiva impulser uppkommer, vilka får sitt utlopp i kamratkretsen. Aggressiva reaktioner anses också uppstå på grund av osäkerhet eller avundsjuka gentemot mer gynnade kamrater. Enligt läroplanen gäller det då för lärarna att söka kanalisera de positiva element, som aggressiviteten kan innehålla i ett konstruktivt beteende. De blyga och ängsliga eleverna beskrivs i nämnda läroplan som tystlåtna,stillsamma och flitiga, stundom överambitiösa. När de möter motgångar, reagerar de inte med trots utan med depression. Den inre spänningen blir för dessa elever svårare att bära, eftersom den inte får utlopp i aggressivitet. Lärarna anmodas därför att vara ännu varsammare i behandlingen av dem än av elever med mera utåtriktat reaktionssätt.

Österling jämförde i en undersökning anpassningen hos mentalt retarderade elever i hjälpklasser och vanliga klasser och valde aggressivitet, passivitet och ängslan som jämförelsevariabler. Han motiverade sitt val av anpassningsaspekter med att aggressivitet innebär ett utåtriktat beteende av ofta mycket störande slag ur disciplinsynpunkt medan passivitet vanligtvis utgör indikation på låg skolmotivation,och ängslan har nära samband med elevens personlighetsutveckling och sociala anpassning. Dessutom representerar samtliga tre variabler nyckelbegrepp inom den dynamiska psykologin, motivationspsykologin och mentalhygienen. Österling förväntade sig, att den vanligaste beteendestörningen bland hjälpklasseleverna skulle vara aggressivitet och bland de mentalt retarderade eleverna i vanlig klass passivitet och ängslan. Resultaten visade också på en högre aggressivitet för

hjälpklasselevernas del men också på en tendens till högre ängslan hos dem än hos eleverna i vanlig klass (Österling, 1967, ss 213-217).

Vi har i likhet med Österling velat jämföra anpassningen hos elever - för vår del hörselskadade elever - i olika skolformer, och eftersom flera forskare speciellt har framhållit, att variablerna aggressivitet, passivitet och ängslan är av betydelse,när det gäller att beskriva och förstå hörselskadade elevers skolsituation och problem (Myklebust och Burchard,1942; Pintner, 1946; Mussen och Newman, 1958), har vi därför valt att söka mäta och fastställa förekomsten av dylika beteendestörningar hos våra elever och därjämte elevernas tillfredsställelse med sin skolsituation.

3. Val av metoder och instrument för anpassningsmätningen

Följande metoder brukar användas vid anpassningsmätningar:

1) sociometriska
2) projektiva
3) systematiska direkt-observationer
4) skattningar av vuxna bedömare
5) frågeformulär och personlighetsinventorier

Eftersom vi avsåg att jämföra elever från olika skolformer, måste vi genast utesluta den sociometriska tekniken, ty annars skulle de olika elevkategoriernas bedömningsnormer inte ha varit likvärdiga. Eleverna i internat, externat och hörselklasser skulle nämligen ha bedömts av hörselskadade kamrater, medan eleverna i vanliga klasser bedömts av hörande kamrater. Dessutom varierar klasstorleken i de olika skolformerna, och hörselklasserna samt klasserna i specialskolor för hörselskadade har så få elever, att upplysningar via kamratskattningar knappast skulle ha varit tillförlitliga.

Många existerande mätmetoder förutsätter en relativt god verbal förmåga hos försökspersonerna, och särskilt är detta fallet med de flesta projektiva tekniker, som finns att tillgå. Därför är de svåra och olämpliga att använda på gravt hörselskadade personer. Ett instrument, som vi möjligen efter vissa modifieringar hade kunnat använda, var "Rosenzweig Picture-Frustration Study", vilket i modifierad form använts av Österling i en förundersökning till hans anpassningsundersökning av mentalt retarderade barn (Österling, 1967, s 91). Men eftersom omarbetningar alltid är diskutabla, avstod vi härifrån.

Systematisk direkt-observation var också ett alternativ, som vi förkastade ganska omedelbart. Med tanke på elevmaterialets numerär hade denna mätmetod blivit för tidskrävande.

Skattningar av vuxna bedömare ansåg vi däremot vara en lämplig metod för att få upplysning om elevernas tillfredsställelse med och anpassning till skolan. Vi var dock medvetna om att metoden hade sin brister. Olika lärare kunde ju t ex ha varit bekanta med sina elever under olika lång tid. En del lärare är mer observanta på elevernas beteenden än andra, och störningar av aggressivt slag upptäcks t ex lättare än sådana, som ej orsakar något särskilt besvär för omgivningen. Metoden är pålitligare, om flera bedömare kan anlitas, så att man kan ta medelvärdet av deras skattningar, men i vårt fall var detta ej genomförbart, eftersom eleverna i största utsträckning hade klasslärare samt enstaka övningslärare. De senare var ofta gemensamma för skolans samtliga elever, varför de ej kunde antas äga så ingående kännedom om varje enskild elev, att de borde anlitas som bedömare av elevernas anpassning till skolan.

En viss insikt om sin skolanpassning har naturligtvis eleverna själva, eftersom trivsel och tillfredsställelse är personliga upplevelser. Av denna anledning ansåg vi det nödvändigt att komplettera lärarnas skattningar av eleverna med elevernas bedömningar av sig själva. Anpassningsmätning genom personlighetsinventorier har ofta använts i psykologisk forskning för att påvisa förekomsten av störningar av olika slag bl a hos barn. Denna mätmetod är dessutom lätt att genomföra och föga tidskrävande, då den kan genomföras i grupp. Ehuru den är behäftad med vissa svagheter fann vi den lämplig för vårt syfte.

a) Beskrivning av lärarskattningsformuläret

Som mätinstrument ansåg vi den skattningsskala lämpligast, som använts av Österling i hans förut nämnda undersökning av skolanpassningen hos mentalt retarderade elever i åk 4-5. Enligt Österling mäter denna skala: aggressivitet, passivitet och ängslan (Österling, 1967, s 163). Det lärarskattningsformulär, som Österling använde, omfattade 32 frågor. Av dessa ansågs 17 mäta aggressivitet, 8 passivitet och 9 ängslan. 2 av frågorna klassificerades som mätande både aggressivitet och passivitet.

Vårt instrument är en ganska ordagrann översättning av den engelska versionen av Österlings formulär. Eftersom Österling ej hade något enda av sina originalformulär kvar, måste vi nämligen göra en översättning från

engelska utifrån det skattningsformulär, som presenteras i hans avhandling (Österling, 1967, s 177 f). Detta kan ha medfört, att de olika frågornas ordalydelse i vår och Österlings version kan ha skiftat något, främst vad gäller synonyma ord. Skillnaderna torde emellertid ha inskränkt sig till det språkliga uttryckssättet, eftersom de olika frågorna utformats så kort och koncist att vi sällan tvekade om deras innebörd. Endast smärre justeringar företogs. Sålunda uteslöts en fråga, emedan en till ordalydelse och innehåll nära nog likadan fråga redan fanns upptagen i formuläret. Vidare löstes 2 dubbelfrågor upp till 4 enkla frågor. Lärarskattningsformuläret återfinns som bilaga 3 i slutet av avhandlingen.

Vid administreringen av formuläret anmodades lärarna att fastställa förekomsten av vissa beteendestörningar på ett skattningsschema med följande svarsalternativ: ofta, ibland, sällan och aldrig (se bilaga 3). Om lärarna hade flera elever att bedöma tillsades de att skatta en fråga i sänder för samtliga elever, innan de övergick till nästa fråga. Detta för att de skulle kunna jämföra samtliga elever inom klassen på varje enskild fråga och för undvikande av haloeffekt.

En brist, som är gemensam för allt skattningsförfarande, är att man inte kan kontrollera vederbörande bedömares referensram. I vårt fall har vi ej kunnat kontrollera, om lärarna i sina bedömningar jämfört de hörselskadade elevernas beteende med enbart andra hörselskadades eller även med normalhörandes. Betingelserna för jämförelserna har ju också av naturliga skäl varit olikartade för t ex specialklass- och normalklasslärare. De förra undervisar ju enbart hörselskadade elever, de senare oftast enbart normalhörande. Eventuellt hade vi här kunnat försöka undersöka den allmänna uppfattningen bland specialklass- respektive normalklasslärarna om hörselskadade elevers beteende i allmänhet. Lärarna hade exempelvis kunnat få skatta den "genomsnittlige" hörselskadade eleven i förhållande till den "genomsnittlige" hörande normalklasseleven. Vi avstod emellertid ifrån en dylik undersökning av referensramarna, eftersom lärarnas bedömningsnormer i skattningssituationen ändå aldrig skulle ha kunnat kontrolleras fullständigt.

b) Beskrivning av elevformuläret

För att utröna elevernas tillfredsställelse med sin skolsituation använde vi samma instrument, som Österling tidigare utprövat på mentalt retarderade elever i åk 4-5, eftersom vi fann det användbart även för vårt syfte. Österling har hämtat elevformulärets frågor från Pintner's 'Pupils' Por-

trait". Enligt Pintner mäter frågorna huvudsakligen elevernas anpassning till skola och kamrater (Österling, 1967, s 88). Eftersom Österling använt formuläret på mentalt retarderade i åk 4-5, vilka har bättre språkutveckling än hörselskadade, behövde det ytterligare bearbetas för att lämpa sig för vår undersökningsgrupp. Även här hade vi endast tillgång till den engelska versionen av frågorna (Österling, 1967, s 185 f). Vi översatte dem alltså först och försökte sedan förenkla språket i varje enskild fråga så mycket som möjligt utan att riskera att förändra frågans innebörd. Vi ville med förenklingen förhindra, att bristande kännedom om ords betydelse skulle inverka vid besvarandet av frågorna. Förenklingen av enskilda frågor skedde enligt två principer:

1) Varje fråga gjordes så kort och koncis som möjligt.
2) Enklast tänkbara och vanligast förekommande ord valdes.

Vår version av formuläret kontrollerades och justerades ytterligare av skolkonsulenter vid SÖ. Den slutgiltiga lydelsen av de 39 frågorna framgår av det bifogade elevformuläret, som återfinns som bilaga 4.

Att den språkliga omarbetningen var motiverad, framgår av de resultat, som Amcoff erhållit i en undersökning av språkutvecklingen hos hörselskadade (Amcoff, 1968). Undersökningen omfattade 250 elever i årskurserna 5, 7 och 9. Som instrument användes 4 delprov ur ett provbatteri, som utnyttjats som standardprov i svenska i årskurs 3 för normalhörande. 2 av delproven avsåg att mäta ordkunskap och läsförståelse. Resultaten gav vid handen, att genomsnittsprestationen bland de hörselskadade eleverna i dessa delprov inte ens i åk 9 nådde upp till de hörandes genomsnittliga nivå i åk 3.

Vid administreringen av elevformuläret i hörselklasser och vanliga klasser fick vi hjälp av de skolpsykologer, som i sina resp län hade elever, som berördes av undersökningen. I en del fall hade skolpsykologerna praktikanter, som utförde våra uppdrag. I dessa klasser lämnade läraren klassrummet efter instruktionen och genomgången av övningsexemplen, och psykologen eller praktikanten övertog ledningen av själva testningen. Eleverna fick arbeta med formuläret i egen takt men uppmanades att säga till, om de inte förstod någon fråga. I specialskolorna instruerade vederbörande lärare sin klass och läste därefter upp en fråga i sänder och förklarade, om något skulle vara oklart. Detta var nödvändigt för att testningen skulle kunna genomföras, eftersom en del elever var så språkligt handikappade, att läraren behövde bistå med åtbördsspråk. De av oss utsända testledarna var

dock närvarande under tiden som testningen pågick och skötte insamlingen av formulären vid testningens slut. Läraren fick alltså ej befatta sig med eller se de ifyllda formulären. Eleverna tillsades vid början av testningen, att de skulle besvara frågorna i formuläret så uppriktigt som möjligt. Ingen skulle få se deras svar utom den främmande "fröken" ("magistern"), som var på besök i klassen och ville veta vad eleverna tyckte om olika saker i skolan.

c) Jämförelse mellan lärarskattningsformuläret och elevformuläret

En jämförelse mellan lärarskattningsformuläret och elevformuläret visar, att skillnader finns både i fråga om formulärens innehåll och utformning. Skillnaderna i innehållet beror på att vissa av lärarformulärets frågor inte lämpade sig att presentera för eleverna. Man kunde t ex knappast vänta sig uppriktiga svar från eleverna på frågor, som rörde skolk, lögnaktighet etc. Sådana frågor har alltså ingen motsvarighet i elevformuläret. Svarsalternativen är också olika utformade i de båda formulären. I lärarformuläret finns som bekant svarsalternativ, som anger olika grader av störning: ofta, ibland, sällan, aldrig. I elevformuläret användes i stället svarsalternativ av typ "forced-choice". Eleven får då genom att svara "ja" eller "nej" bestämma sig för vilket av alternativen, som bäst karakteriserar honom själv. Fastän det kan vara svårt för eleven att ta ställning, emedan det karakteristiska beteendet ofta ligger någonstans emellan de båda svarsalternativen, valde vi denna teknik, ty den kräver, att eleven gör ett absolut val, medan svarsalternativ, som uttrycker grad och frekvens, kan uppfattas olika av olika elever. Inte heller hade eleverna samma möjlighet som lärarna till objektiva jämförelser olika elever emellan. En sådan möjlighet underlättar i hög grad skattningsförfarandet. Formulären skilde sig också åt beträffande frågornas karaktär. I elevformuläret blandades frågor med positiv och negativ lydelse för undvikande av ett visst svarsmönster hos eleverna. God anpassning uttrycktes alltså ömsom med "ja"- ömsom med "nej"-svar. Lärarformuläret däremot var uppbyggt av frågor av negativ karaktär. God anpassning utmärktes här genom svarsalternativet "aldrig".

KAPITEL 11. STATISTISK KARAKTERISTIK AV ELEVINSTRUMENTEN

A. Lärarskattningsformuläret

Interkorrelationerna mellan de olika items i lärarformuläret beräknades enligt produktmomentmetoden, och korrelationsmatriserna analyserades med användande av ett datamaskinsprogram ur serien UNDEXKL D på maskintyp CDC 3600. Analysen avbröts efter erhållande av tre faktorer, men då föga gemensam varians återstod redan efter framkörningen av två faktorer, valde vi att för den fortsatta framställningen begränsa antalet faktorer till två (se tabellerna 3 och 4). Resultatet av roteringen av tvåfaktormatrisen enligt varimaxmetoden redovisas i tabell 5.

Tabell 3. Total gemensam varians vid 2 oroterade faktorer, lärarformuläret

Fråga	Faktor I	Faktor II	h^2
1	.78	-.15	.63
2	.79	-.12	.64
3	.16	.49	.27
4	.60	.01	.36
5	-.35	-.29	.21
6	.69	-.05	.47
7	.38	.30	.23
8	.03	.14	.02
9	.78	-.15	.64
10	.13	.10	.03
11	-.25	.54	.35
12	.38	.04	.15
13	.53	.28	.36
14	.36	.56	.44
15	.02	.53	.28
16	.57	-.13	.34
17	.62	-.08	.39
18	.05	.61	.38
19	.74	-.21	.59
20	.36	.01	.13
21	.72	.11	.53
22	.74	-.13	.57
23	-.16	.62	.42
24	.34	.52	.38
25	.82	-.26	.74
26	-.24	.60	.41
27	.24	.46	.27
28	.62	.34	.49
29	.81	.06	.66
30	.24	.46	.27
31	.40	.33	.27
32	.74	.14	.57
33	.79	-.10	.64
34	.32	.58	.43
Σ	9.54	4.03	13.56
Förklarings-grad	28.1	11.9	40.0

Tabell 4. Total gemensam varians vid 3 oroterade faktorer, lärarformuläret

Fråga	Faktor I	Faktor II	Faktor III	h^2
1	.78	-.16	.11	.65
2	.79	-.12	.01	.65
3	.16	.49	.23	.32
4	.60	.01	-.14	.39
5	-.36	-.29	.30	.30
6	.69	-.05	-.20	.52
7	.38	.30	-.42	.41
8	.03	.14	.16	.05
9	.79	-.15	.08	.65
10	.13	.10	-.11	.04
11	-.25	.54	-.09	.36
12	.38	.04	-.05	.15
13	.53	.29	.38	.50
14	.36	.56	.23	.50
15	.02	.53	-.08	.29
16	.57	-.13	.10	.36
17	.62	-.09	.12	.41
18	.05	.62	.12	.40
19	.74	-.21	.21	.63
20	.36	.01	.29	.22
21	.72	.11	-.36	.66
22	.74	-.13	.00	.57
23	-.16	.63	-.02	.42
24	.34	.52	-.47	.60
25	.82	-.26	-.12	.76
26	-.24	.60	.01	.42
27	.24	.46	.21	.31
28	.62	.34	-.21	.54
29	.81	.06	.10	.67
30	.24	.46	.15	.29
31	.40	.33	-.03	.27
32	.74	.14	.28	.65
33	.79	.10	-.17	.67
34	.32	.58	.17	.47
Σ	9.58	4.08	1.43	15.10
Förklarings-grad	28.2	12.0	4.2	44.4

Tabell 5. Roterade faktorladdningar, lärarformuläret

Fråga	Faktor I	Faktor II	Fråga	Faktor I	Faktor II	Fråga	Faktor I	Faktor II
1	.80	-.01	12	.37	.11	23	-.28	.58
2	.80	.03	13	.46	.38	24	.24	.57
3	.07	.51	14	.25	.62	25	.86	-.10
4	.59	.12	15	-.08	.52	26	-.35	.54
5	-.29	-.35	16	.59	-.02	27	.15	.50
6	.68	.08	17	.63	.03	28	.54	.45
7	.31	.36	18	-.07	.61	29	.79	.21
8	-.01	.15	19	.76	-.07	30	.15	.49
9	.80	-.01	20	.35	.08	31	.33	.40
10	.10	.13	21	.68	.25	32	.70	.28
11	-.35	.48	22	.75	.02	33	.80	.06
						34	.20	.63
						Σ	9.17	4.40

I tabell 6 a presenteras de två skalor som erhållits genom faktoranalysen. En faktorladdning på 0.40 valdes som nedre gräns för att ett item skulle anses tillhöra en viss faktor. Denna gräns valdes på grundval av allmän praxis och för att vi lätt skulle kunna företaga jämförelser mellan våra faktorer och faktorladdningar och de, som Österling erhållit i sin undersökning med i stort sett samma instrument. Även Österling valde nämligen 0.40 som gränsvärde. De tre faktorskalor, som Österling erhållit, presenteras i tabell 6 b.

Tabell 6. Faktorer och faktorladdningar, a) vårt lärarformulär
b) Österlings lärarformulär

(Vid poängsättningen uteslutna frågor markeras i tabellen med ✱ framför frågans nummer).

	a)		b)		
Fråga	I	II	I	II	III
1. Grälar och bråkar med skolkamrater	.80		.84		
2. Har svårt att lyda	.80		.82		
3. Visar ängslan och nervositet inför prov i skolan		.51			.48
4. Ljuger för att slippa ur en svår situation	.59		.64		
✱ 5. Är intresserad av självständiga göromål		-.35		-.73	
6. Är vårdslös och slarvig i sitt arbete	.68		.53		
✱ 7. Sitter och dagdrömmer under lektionstid		.36		.76	
✱ 8. Arbetar hellre ensam än med kamrater		.15			.19
9. Uppträder trotsigt mot läraren	.80		.81		
✱ 10. Biter på naglarna		.13	✱.19	.16	
11. Sitter tyst under diskussioner i klassen		.48	-.80	.33	
✱ 12. Skolkar	.37			.73	
13. Har svårt att bära motgångar	.46				.55
14. Verkar modfälld		.62			.90
15. Leker för sig själv på rasterna		.52		.39	
16. Utsätter sig för faror	.59		.69		
17. Utsätter andra för faror	.63				
18. Är osäker och rädd att göra fel		.61			.41
19. Är oppositionslysten	.76		.68		
✱ 20. Skiljer sig ifråga om åsikter från klasskamraterna	.35		.68		
21. Är fladdrig och okoncentrerad i sitt arbete	.68		.63		
22. Förstör saker i skolan	.75		.84		
23. Är tyst, när skolkamrater är närvarande		.58	-.79	.20	
24. Sitter passiv och overksam		.57		.82	
25. Stör lektioner genom prat eller bråk	.86		.85		
26. Är blyg och reserverad i sitt uppträdande		.54	-.92		
27. Gråter lätt vid motgångar		.50			.61
✱ 28. Kan inte fullborda en uppgift som påbörjats, ger upp	.54	.45	.42	.77	
29. Reagerar obalanserat	.79		.66		

Fråga	a) I	a) II	b) I	b) II	b) III
30. Känner sig illamående om ställd inför svåra situationer och beslut		.49			.66
31. Måste nästan tvingas till att arbeta med andra barn		.40			.31
32. Är retlig och irriterad vid motgångar	.70		.66		
33. Har svårt att sitta stilla i skolan	.80		.84		
34. Verkar ledsen och nedstämd		.63			.80

Eftersom endast frågor med laddningar över 0.40 i någon faktor medtagits vid poängsättningen, har följande 6 frågor utgått ur formuläret: nr 5, 7, 8, 10, 12 och 20. Fråga nr 28 har uteslutits, emedan den ingår i båda faktorerna, men med relativt låga laddningar. Samtliga uteslutna frågor, Österlings såväl som våra, är i tabell 6 markerade med asterisk. Det kan synas, som om vissa av Österlings frågor medtagits trots laddningar lägre än 0.40. Dessa frågor har emellertid vid en av honom tidigare företagen utprövning med samma formulär haft laddningar, som väl passerat denna gräns.

Österling har i sin doktorsavhandling benämnt sina tre faktorer "aggressivitet", "passivitet" och "ängslan" (Österling, 1967, s 175). Vi har valt att indela våra faktorer i två underavdelningar vardera. Faktor I upptar således frågor, där eleverna bedöms såsom aggressiva (fråga nr 1, 2, 9, 13, 19, 22. 25) och/eller impulsiva, obetänksamma eller otåliga (fråga nr 2, 4, 6, 16, 17, 21, 25, 29, 32. 33). Under faktor II sorterar frågor, där eleverna bedöms såsom passiva (fråga nr 11, 15, 23, 24, 31) och/eller ängsliga (fråga nr 3, 11, 14, 15, 18, 23, 26, 27, 30, 31, 34). Antalet frågor hörande till faktor I är 15 och till faktor II 12. Varje faktor täcks alltså av ett tillfredsställande antal frågor, och fördelningen av frågor på de båda faktorerna är också jämn. En jämförelse med Österlings faktorer ger vid handen, att vår faktor II i stort sett överensstämmer med hans faktorer II och III. Att vi frångått Österlings indelning beror som tidigare nämnts på att endast två starka faktorer framkommit vid vår faktoranalys. Vid närmare granskning av frågorna i lärarformuläret förefaller det också naturligt, att beteendedrag som aggressivitet, impulsivitet, obetänksamhet och otålighet går "hand i hand" liksom passivitet och ängslan. För många lärare, som endast har möjlighet att ytligt observera elevernas beteende, kan det dessutom vara svårt att göra distinktioner i fråga om beteendedrag,

som är så pass snarlika som de nyss nämnda. Därför har de helt enkelt sammanförts gruppvis till två relativt avgränsbara grupper. Sambanden mellan våra och Österlings faktorer har fastställts, och de erhållna kongruenskoefficienterna redovisas i tabell 7 nedan.

Tabell 7. Kongruensen (ρ_{pq}) mellan våra och Österlings faktorer, lärarformuläret

		Österlings faktorer		
		I	II	III
Våra faktorer	I	.81	.14	.05
	II	-.22	.35	.68

Vi kan av tabellen utläsa, att ett starkt samband föreligger mellan Österlings faktor I (aggressivitet) och vår faktor I (aggressivitet) samt även mellan hans faktor III (ängslan) och vår faktor II (passivitet/ängslan).

Före poängsättningen av elevernas beteendestörningar, så som de skattats av lärarna, dikotomiserades svarsfördelningarna för varje item så nära medianvärdena som möjligt. Detta för att undvika att lärarnas olika benägenhet att sprida svaren över skalan skulle inverka alltför mycket vid poängsättningen. Efter dikotomiseringens genomförande valde vi att utdela ett poäng för varje svar tydande på mindre god anpassning. En hög summapoäng innebär således, att eleven i fråga är mindre väl anpassad, en låg summapoäng att beteendestörningar ej förekommer hos vederbörande i någon nämnvärd utsträckning. Dikotomiseringsgränsen kom att gå mellan svarsalternativen "sällan" och "aldrig" för 11 av frågorna tillhörande faktor I (frågenr 1, 2, 4, 6, 9, 16, 17, 22, 25, 29, 33) och för 9 av frågorna tillhörande faktor II (frågenr 11, 14, 15, 23, 24, 27, 30, 31, 34). För övriga 4 frågor tillhörande faktor I (frågenr 13, 19, 21, 32) och 3 frågor tillhörande faktor II (frågenr 3, 18, 26), kom gränsen att dragas mellan svarsalternativen "ibland" och "sällan" (se bilaga 3). Efter dikotomiseringen förelåg en ganska jämn fördelning av eleverna på de båda kategorierna "mindre väl anpassad" och "väl anpassad".

Vanligast förekommande anpassningsstörningar hos eleverna är enligt lärarnas bedömningar att de "grälar och bråkar med skolkamrater" och "stör lektioner genom prat eller bråk" eller att de "verkar modfällda" och "sitter passiva och overksamma". Mindre vanligt är att eleverna "förstör saker i skolan" och "utsätter andra för faror" eller att de "visar ängslan och

nervositet inför prov i skolan" och "nästan måste tvingas till att arbeta med andra barn". Av de 10 typer av beteendestörningar, som fått flest extremskattningar, dvs där lärarna använt sig av svarsalternativet "ofta", hör 7 till faktor I (frågenr 13, 21, 33, 19, 32, 25, 6) och 3 till faktor II (frågenr 11, 26, 18)[1]. Median, medelvärde och spridningsmått för elevernas råpoängsummor på faktor I och II har uträknats och redovisas i tabell 8. Råpoängen har därefter transformerats till staninepoäng för såväl faktor I som faktor II, vilket framgår av tabell I i appendix, s 273.

Tabell 8. Resultat av lärarnas skattningar, råpoäng.

	Faktor I	Faktor II
N	273	273
Md	7	6.4
M	7.2	5.9
s	4.7	3.1

Homogeniteten hos de två skalorna i lärarskattningsformuläret har beräknats enligt Kuder-Richardsons formel 20 och redovisas i tabell 9. Som synes är homogeniteten mycket hög, speciellt för faktor I. Vid roteringen av en faktormatris antages, att korrelationen mellan två faktorer är 0 (ortogonal rotering). I praktiken håller emellertid inte alltid detta antagande, och även i vårt fall föreligger ett visst samband på 0.23 mellan faktor I och II. En grafisk illustration av de olika uppgifternas korrelationer med totala testpoängen och deras lösningsproportioner visas i fig 1. Det framgår av denna, att ingen uppgift avviker nämnvärt från de övriga.

Tabell 9. Homogenitetsuppskattning genom Kuder-Richardsons formel 20, faktor I och II, lärarformuläret

	Faktor I	Faktor II
$r_{K\text{-}R(20)}$	.90	.78

1) Frågorna är rangordnade efter antalet extremskattningar

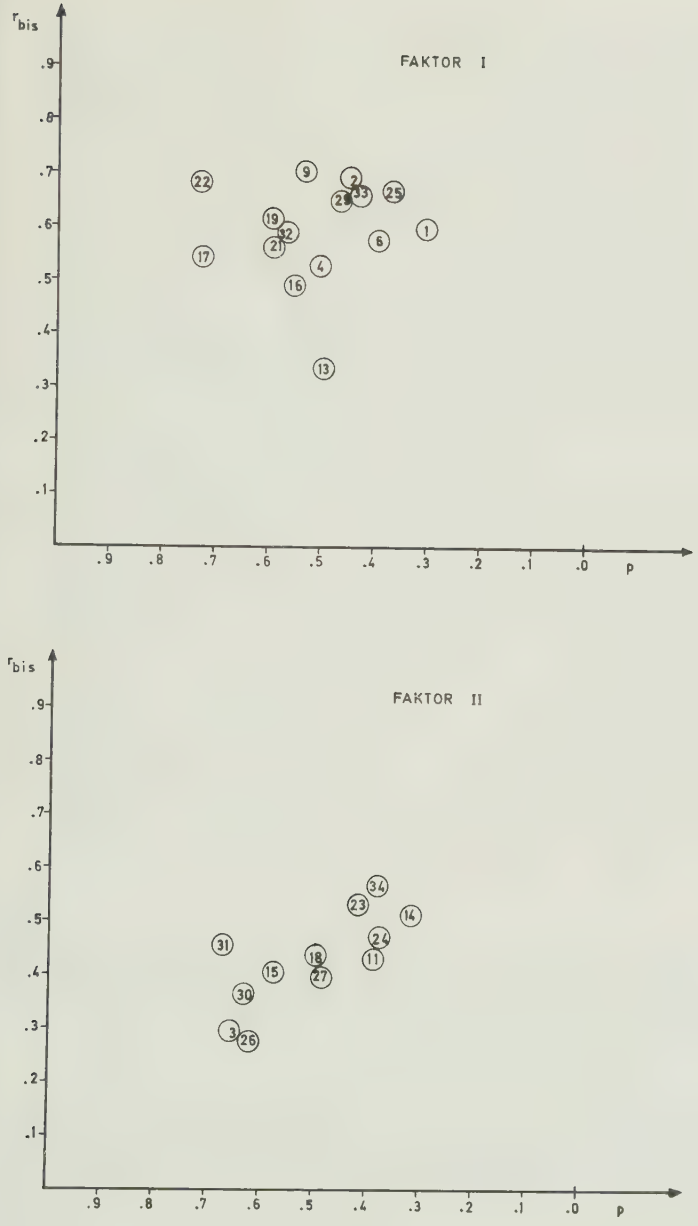


Fig. 1. Korrelationer med totala testpoängen och lösningsproportioner för uppgifterna i lärarformuläret, faktor I och II. (Uppgifternas nummer är angivna inom cirklarna.)

B. Elevformuläret

Försök till faktoranalys av elevformuläret gjordes genom beräkning av interkorrelationer mellan olika items enligt den tetrakoriska metoden och analysering av korrelationsmatriserna med användande av ett datamaskinsprogram ur den tidigare nämnda serien UNDEXKL D på maskintyp CDC 3600. Analysen kunde dock ej genomföras tillfredsställande bl a på grund av att svaren i många fall fördelade sig mycket ojämnt på de båda svarsalternativen "Ja" och "Nej". För 11 av formulärets 39 frågor var fördelningen således snedare än 20%-80%, och för 21 frågor var den snedare än 30%-70%. Tetrakoriska koefficienter baserade på så sneda fördelningar tycks ha maxvärden vilka avviker från ± 1.0, vilket kan medföra, att R-matrisen ej kan analyseras på sedvanligt sätt.

Även Österlings faktoranalys av motsvarande elevformulär resulterade i betydligt heterogenare och svagare markerade faktorer än analysen av hans lärarformulär (Österling, 1967, ss 180-188). Detta kan bero på den lägre tillförlitligheten hos elevernas svar, jämfört med lärarnas, delvis på grund av att frågorna lätt kunde genomskådas. Enligt Österling har eleverna ej kunnat undgå att påverkas av det sociala trycket i fråga om hur de bör bete sig, ett faktum som även vi kunnat observera. Österling fann en viss överensstämmelse mellan faktorerna i lärar- och elevformuläret, men den var så pass svag, att han beslöt att benämna faktorerna i elevformuläret "skolanpassning 1, 2 och 3" (förkortat S1, S2, S3) i stället för som i lärarformuläret "aggressivitet", "passivitet" och "ängslan".Vi har föredragit att låta samtliga frågor i elevformuläret avse mått på "allmän skolanpassning".

Fråga 23 i formuläret "Tycker du om att teckna?" fick dock utgå före poängsättningen, emedan den förefallit eleverna dubbeltydig. Ordet teckna kan nämligen dels betyda rita, dels kommunicera genom teckenspråk, vilket förbisetts av oss vid utarbetandet av frågorna i formuläret.

Liksom vid poängsättningen av svaren i lärarformuläret valde vi även vad gäller elevformuläret att utdela ett poäng för varje svar tydande på mindre god anpassning. Hög summapoäng indikerar alltså sämre anpassning än låg summapoäng.

Median, medelvärde och spridningsmått för elevernas råpoängsummor redovisas i tabell 10 och transformeringen av råpoängen till staninepoäng i tabell II i appendix, s 273.

Tabell 10.Resultat av elevernas bedömningar, råpoäng.

N	273
Md	10.3
M	11.0
s	6.12

Homogeniteten för skalan i elevformuläret, beräknad enligt Kuder-Richardsons formel 20, redovisas i tabell 11. Homogeniteten är hög, men flera av uppgifterna har ganska låga korrelationer med totala testet, vilket framgår av fig 2. Vi har emellertid avstått från att gallra bort frågor, då det inte funnits någon entydig grundval härför.

Tabell 11. Homogenitetsuppskattning genom Kuder-Richardsons formel 20, elevformuläret

$r_{K\text{-}R(20)}$	.83

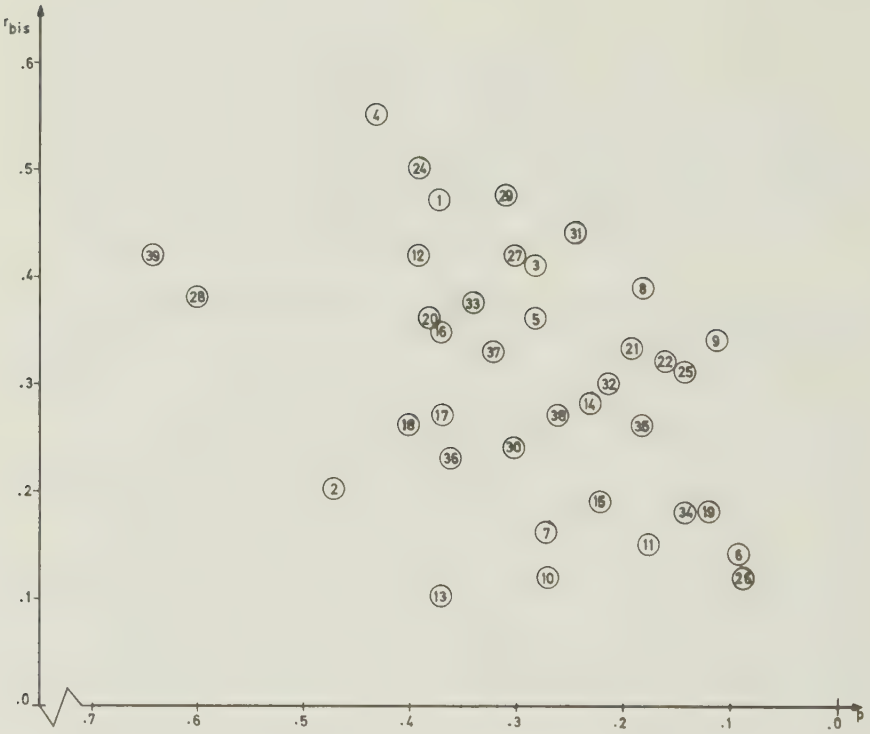


Fig. 2. Korrelationer med totala testpoängen och lösningsproportioner för uppgifterna i elevformuläret.
(Uppgifternas nummer är angivna inom cirklarna.)

För att få en uppfattning om stabiliteten i elevernas bedömningar, företogs en ny mätning på ett urval om 29 elever, ungefär 3 veckor efter första mättillfället. Av praktisk-ekonomiska skäl begränsade vi oss till en region, nämligen Göteborgs-Vänersborgsregionen. De elever, som utsattes för omprövning, valdes ur samtliga skolformer och årskurser inom denna geografiska region. Samma testledare som vid första mättillfället engagerades. Den efter omprövningen framräknade test-retestreliabiliteten är, som framgår av tabell 12, relativt god.

Tabell 12. Test-retestreliabiliteten (r_{xy}), elevformuläret

	Mätttillfälle II
Mättillfälle I	.75

C. Jämförelser mellan lärarskattningsformuläret och elevformuläret

Vissa av frågorna i lärar- och elevformuläret (10 st) överensstämmer nästan exakt till lydelse och innebörd. Därför ansåg vi det intressant att undersöka, om det finns några samband mellan lärarnas skattningar av eleverna och elevernas bedömningar av sig själva i dessa avseenden. I tabell 13 lämnas de tetrakoriska korrelationskoefficienterna för de enskilda uppgiftsparen och genomsnittskorrelationerna för respektive faktor.

Tabell 13. Korrelationer mellan lärarnas skattningar av eleverna och elevernas bedömningar av sig själva i vissa frågor, som överensstämmer till lydelse och innebörd

Lärarformuläret[1]	Elevformuläret	r_t
a) Grälar och bråkar med skolkamrater (I)	Bråkar du ofta med dina kamrater?	.12
b) Har svårt att lyda (I)	Är det lätt att lyda dina lärare?	.19
c) Stör lektionerna genom prat eller bråk (I)	Brukar du bråka under lektionerna?	.39
d) Har svårt att sitta stilla i skolan (I)	Är det svårt att sitta stilla i skolan?	.33
e) Visar ängslan och nervositet inför prov i skolan (II)	Brukar du vara rädd att ha prov i skolan?	.04
f) Leker för sig själv på rasterna (II)	Går du ofta ensam?	.25
g) Är osäker och rädd att göra fel (II)	Är du rädd att göra fel?	.02
h) Är blyg och reserverad i sitt uppträdande (II)	Är du blyg?	.21
i) Gråter lått vid motgångar (II)	Gråter du ofta, när det inte går bra?	.16
j) Verkar ledsen och nedstämd (II)	Är du ofta ledsen?	.18
	$\bar{r}_t$ (faktor I) =	.26
	$\bar{r}_t$ (faktor II) =	.14

Som framgår av tabellen är det totala sambandet mellan lärarnas skattningar och elevernas bedömningar ganska lågt. För vissa uppgiftspar överensstämmer svaren mer än för andra. Det är intressant att notera, att de högsta

1) De romerska siffrorna hänför sig till de olika faktorerna

svarssambanden föreligger för uppgifter, som mäter aggressivt beteende, och de lägsta för uppgifter, som mäter ängslan. Detta beror troligen på att aggressivt beteende lättare uppmärksammas av båda parter och leder till korrigeringar. Möjligen har även elever med aggressiva beteendetendenser lättare att erkänna dessa än ängsliga elever har att erkänna sin ängslan.

Att svarssambanden är förhållandevis låga beror troligen på att olika kategorier bedömare engagerats, lärare och elever, vilkas värderingsnormer inte varit identiska. Eleverna har haft större möjligheter att bedöma sig själva genom introspektion, men bedömningarna behöver för den skull inte vara korrekta, ty vi har alla svårt att erkänna svagheter i vår karaktär och skyddar oss mer eller mindre omedvetet med hjälp av försvarsmekanismer. Vidare gäller ju varje fråga något allmängiltigt men man generaliserar från enskilda fall och situationer på olika sätt, dvs vi har en variation mellan individerna som beror på hur de tolkat frågan, vilka erfarenheter deras svar råkar grunda sig på etc. Kanske att vissa elever fruktat, att deras svar skulle kunna få konsekvenser för dem själva vid något senare tillfälle och därför avgivit ett socialt önskvärt svar. För lärarnas del krävdes en god psykologisk blick för att de skulle kunna skatta sina elever. Också här är det fråga om generalisering från enskilda situationer i vilka de råkat studera eleven, dvs lärare och elev kanske bedömer beteendet och upplevelserna i skilda situationer. Det är också uppenbart att de haft störst svårigheter att skatta beteenden, som avser elevernas upplevelser av typen "är rädd", "visar ängslan". I dessa fall har endast mycket låga svarssamband mellan lärarnas och elevernas skattningar uppnåtts. Lärarna har haft lättare att skatta aggressiva beteenden, och dessa har också medfört flest extremskattningar i fråga om dålig anpassning (jfr s 106). Det är också tänkbart, att lärarna har bedömt beteendeproblem av aggressiv natur som mest allvarliga[1)].

Wickman och Stouffer har i ett par likadana undersökningar, utförda år 1928 resp 1952, låtit lärare och psykologiska experter skatta olika beteendestörningar hos barn och då kommit fram till liknande iakttagelser. 50 be-

---

1) Svårigheter i samband med personlighetsmätningar diskuteras bl a av Mischel (1968) och Tyler (1973)

teendeproblem skattades och korrelationerna mellan lärarnas och de psykologiska experternas skattningar uträknades. Wickman fann mycket stora skillnader mellan de olika bedömarkategorierna, medan Stouffer fann ett samband på 0.61 mellan deras skattningar. I båda undersökningarna bedömde dock lärarna störningar som tillbakadragenhet, ängslan och blyghet som mindre allvarliga än vad de psykologiska experterna gjorde. Enligt lärarnas uppfattning hade i stället de allvarligaste beteendeproblemen en antisocial prägel som t ex opålitlighet, skolk, bråkighet m m (Blair, Jones, Simpson, 1962, s 432).

Antagandet, att de olika kategorier bedömare vi engagerat i vår undersökning haft olika värderingsnormer, stöds bl a av resultaten av Werdelins undersökning av sambanden mellan lärar-, kamrat- och självskattningar i fråga om olika beteendeproblem (Werdelin, 1969, s 147-169). Han fann ett högt samband mellan lärar- och kamratskattningar och förklarade detta med att dessa bedömare grundade sina skattningar på samma öppet tillgängliga beteendeyttringar, medan självskattningar däremot i mycket hög grad påverkas av känslor och attityder. Sambanden mellan självskattningarna å ena sidan och lärar- resp kamratskattningarna å andra sidan befanns också vara relativt låga i Werdelins undersökning.

Det kan även vad beträffar vår undersökning konstateras, att svårigheterna vid självbedömningarna och skattningarna haft något olika ursprung för elevernas respektive lärarnas vidkommande (jfr s 113). Sätten att avge svaren har inte heller överensstämt, då lärarna haft att skatta elevernas beteendestörningar enligt en fyrgradig skala, medan eleverna endast förelagts två svarsalternativ, "ja" eller "nej", i fråga om förekomsten av dylika störningar.

Beträffande svarsmönstren kan i övrigt framhållas, att lärarna, på något undantag när, motstått frestelsen att uppvisa en jämn spridning av skattningarna på samtliga alternativ för varje enskild elev eller att försöka åstadkomma en normalfördelning inom klassen. Halo-effekten, dvs tendensen att utifrån en hög eller låg skattning i ett visst avseende skatta likadant i övriga avseenden, en tendens som många författare, bl a Blair, Jones och Simpson (1962, s 502) varnat för, har vi försökt undvika genom att instruera lärarna att skatta en fråga i sänder för samtliga elever (se 96). En viss centraltendens, dvs benägenhet att välja mittalternativen "ibland" och "sällan", har vi dock kunnat observera, men ej i någon större omfattning. Frågorna i elevformuläret har, som tidigare nämnts, växelvis fått en

positiv och negativ lydelse för att hindra en eventuell benägenhet hos eleverna att utan eftertanke svara systematiskt, t ex genomgående ja eller nej (se s 98). Denna tendens synes vi också ha undvikit, men däremot kan det inte uteslutas, att eleverna intagit en viss försvarsinställning emot "jaget" så tillvida att de valt det svarsalternativ, som de trott vara "socialt önskvärt".

Det har av det föregående framkommit, att det föreligger ganska låga samband mellan lärarnas skattningar av eleverna och elevernas bedömningar av sig själva i vissa frågor, som överensstämmer till sin lydelse och innebörd. Mäter då de båda instrumenten överhuvudtaget samma variabel, nämligen elevernas skolanpassning i vid bemärkelse? Beräkningar av korrelationer har företagits mellan variablerna i lärarformuläret och elevformuläret (se tabell 14).

Tabell 14. Korrelationer (r_{xy}) mellan variablerna i lärar- och elevformuläret[1)]

	Lärarformuläret	
	Faktor I	Faktor II
Elevformuläret	.24**	.12 n.s.

Som synes av tabellen föreligger ändå vissa samband mellan instrumenten, speciellt mellan elevformuläret och faktor I (aggressivitet) i lärarformuläret. Som jämförelse kan nämnas, att Österling funnit ett exakt lika högt samband mellan sin faktor "S1" i elevformuläret och faktor I (aggressivitet i lärarformuläret. Mellan övriga variabler har han endast funnit ytterst låga samband (Österling, 1967, ss 189-190).

Man kan slutligen fråga sig, om någotdera instrumentet varit att föredra framför det andra. Båda har förvisso sina begränsningar, vilket tidigare i

---

1) I detta arbete används följande beteckningar för att ange hur pass tillförlitliga uppkomna skillnader kan sägas vara.
n.s. = några statistiskt säkerställda skillnader går ej att påvisa
* = signifikanta skillnader föreligger vid testning på 5%-nivån
** = signifikans föreligger på 1%-nivån
*** = signifikans föreligger på 0.1%-nivån

flera avseenden framgått (se s 95, 108, 113-115). Vi vill i detta sammanhang åter betona den skillnad, som ligger i att bedöma sig själv jämfört med att bedöma andra. Elevernas upplevelse av den egna personen grundar sig på en begränsad förmåga till jämförelser med andra, då det för deras del framför allt är fråga om introspektion. Lärarnas upplevelser av eleverna å andra sidan grundar sig på ett begränsat urval av situationer, men de har i stället fler elever att jämföra med. För vår del har lärarskattningsinstrumentet haft den fördelen framför elevformuläret, att det tillåtit dimensionalisering (faktor I och II). I övrigt kan knappast något av instrumenten sägas ha några generella fördelar framför det andra. Med elevformuläret kan man möjligen mäta på något djupare nivå, men för en fullständig kartläggning av elevernas anpassning krävs mer vittgående undersökningar. Vi har endast sökt komma åt yttre tecken på anpassning och missanpassning hos eleverna, och för detta ändamål har såväl elev- som lärarformuläret varit tillfyllest.

DE EMPIRISKA UNDERSÖKNINGARNA

DEL V. UNDERSÖKNINGEN AV ELEVERNAS BAKGRUND

Bakgrundsdelen av föräldraformuläret dvs persondata, hem- och skolförhållanden för de elever, som ingår i vårt undersökningsmaterial, kommer att behandlas i denna del. Huvudsakligen är vår framställning här av beskrivande art, medan testningar av föräldrarnas attityder till barnens skolformer i olika avseenden redovisas i del VI.

Av redovisningsskäl kommer frågorna att behandlas i en annan ordning än de hade i det formulär, som tillställdes föräldrarna (jfr bilaga 1 och 2). I detta presenterades frågorna nämligen i en ordning som bedömdes lämplig med hänsyn till hur pass svåra, känsliga eller personliga de föreföll. Även ett visst krav på omväxling försökte vi tillgodose (jfr s 85). I det följande kommer frågorna i stället att grupperas utifrån sin naturliga samhörighet. Eftersom vårt arbete huvudsakligen bestått i att företaga jämförelser mellan hörselskadade elever inom olika skolformer, kommer data rörande skola - skolformstillhörighet först att behandlas, därefter elevbeskrivande variabler och slutligen några familjebeskrivande variabler.

Samtliga elever som berörts av undersökningen är gravt hörselskadade. De har alltså en gemensam nämnare. Vi är emellertid inte intresserade av att i detta sammanhang skildra hur de hörselskadade, som grupp betraktat, visar mer eller mindre stora avvikelser i olika hänseenden från normalhörande, utan vi har velat undersöka hur stor variationen är inom gruppen hörselskadade elever i hänseenden, som vi antagit har störst betydelse för deras skolanpassning, förutom den skolform de tillhör. När vi senare kommer att redovisa resultaten av föräldraenkäten och anpassningsmätningarna, gör vi det genom att sätta dem i relation till elevernas bakgrundsdata. De elevbeskrivande variabler, som redovisas i kapitel 12, är uppdelade i två avdelningar: A och B. Under A sorterar de uppgifter om eleverna, som erhållits från föräldrarnas frågeformulär och skolsköterskornas arkiv. Dessa variabler är skolform (s 120-s 126), årskurs (s 127), kön (s 127-s 129), tidpunkt för hörselskadans upptäckt (s 129-s 131), grad av hörselnedsättning (s 132-s 135), sannolika orsaker till hörselskadorna (s 137-s 139) och komplikationer till hörselskadorna (s 139-s 140). Avdelning B redovisar resultaten av en företagen intelligensmätning av eleverna. I kapitel 13 beskrives slutligen den hörselskadad elevens familj med hänsyn till förekomsten av hörselskadade eller hörande föräldrar och syskon, föräldrarnas socialgruppstillhörighet och civilstånd samt förekomsten av missförhållanden inom hemmet, vilka kan tänkas inverka menligt på elevens skolanpassning.

KAPITAL 12. ELEVBESKRIVNING

Det material, som ligger till grund för databehandlingen i detta kapitel, omfattar huvudsakligen de elever, om vilka samtliga nödvändiga data kunnat inhämtas. Vi har dock även tagit med de elever, vars föräldrar ej återsänt de distribuerade frågeformulären utan att för den skull ha ställt sig avvisande till undersökningen. Vad gäller de senares bakgrundsförhållanden har data kunnat ställas till vårt förfogande ur skolsköterskornas arkiv, efter tillstånd från skolöverläkare Rodhe.

Förutom det okända men troligtvis ringa antalet elever,som av olika anledningar aldrig nåtts för vår undersöknings vidkommande, har vissa bortfall ur vårt totala inregistrerade elevmaterial, ursprungligen bestående av 295 elever, inte heller kunnat undvikas.

Möjlighet förelåg för föräldrarna att på en särskild talong meddela, om de var ovilliga att deltaga i undersökningen eller hade invändningar att anföra mot att låta barnen deltaga. 14 föräldrapar utnyttjade denna möjlighet och utgick alltså ur undersökningen jämte sina barn. För ytterligare 8 elever föreligger ett totalt bortfall av samtliga data. Av dessa 8 bortfall beror 2 på mycket ogynnsamma hemförhållanden, 3 på att eleverna i fråga överförts till hjälpklass och således ej längre kunnat hänföras till det elevmaterial vår undersökning avser, 1 på blindhet, vilket omöjliggjorde testning, 1 på att eleven i fråga var inflyttad utländsk medborgare utan vare sig språk- eller miljövana samt slutligen 1 på att flyttning till annan skola ägt rum, där testhjälp ej kunnat uppbringas.

Dessutom saknas för 23 elever (≃ 8%) vissa data. Dessa 23 partiella bortfall (8 i internat, 5 i externat, 9 i hörselklass och 1 i vanlig klass) beror på att vederbörande elevers målsmän ej återsänt sina frågeformulär trots upprepade påstötningar brevledes. Dessa barns bakgrundsdata kommer dock att redovisas i det följande utom i frågor, som av nödvändiga skäl krävt föräldrarnas medverkan, eftersom denna föräldragrupp ej ställt sig avvisande till undersökningen. Vid behandlingen av frågorna i attitydformuläret, vilka självklart krävt medverkan från föräldrarnas sida, kommer denna elevgrupp däremot att utgöra en bortfallsgrupp. Samtliga mätningar, dvs mätningar av intelligens och anpassning, har dock obehindrat kunnat utföras på dem.

Av vårt totala ursprungliga elevmaterial omfattande 295 elever kommer således det behandlingsbara materialet i stor utsträckning att utgöras av 273 elever, dock undantagsvis av 250 elever.

A. Uppgifter om eleverna erhållna från föräldrarnas frågeformulär och skolsköterskornas arkiv

1. Skolform

Vårt undersökningsmaterial fördelar sig relativt ojämnt över olika skolformer med en markant övervikt för hörselklassformen. Detta framgår av tabell 15 nedan.

Tabell 15. Undersökningsmaterialets spridning över olika skolformer

Skolform	Antal elever	Procent elever
Internat	63	23
Externat	62	23
Hörselklass och Extern klass	128	47
Vanlig klass	20	7
Totalt	273	100

Som synes återfinns ungefär hälften av de berörda eleverna inom hörselklassformen[1]. Till denna har vi även hänfört 36 elever, som går i extern klass[2]. Resten av eleverna återfinns till största delen inom specialskolorna, jämnt fördelade på internat och externat. Endast en ringa andel av eleverna har sin skolgång förlagd till vanlig klass i allmän grundskola.

I kapitel 3,s 40 omtalades att det finns 5 specialskolor för hörselskadade i Sverige, vars elever berörs av vår undersökning. Antalet elever vid resp specialskola läsåret 1967/68 samt elevernas fördelning på internat och externat framgår av tabell 16.

---

1) När vi i det följande redovisar uppgifter och resultat för "hörselklassformen", gäller dessa alltid den sammanslagna gruppen hörselklass/extern klass

2) Av de externa eleverna går 11 i extern klass i Stockholm, 9 i Uppsala, 6 i Jönköping och 10 i Malmö

Tabell 16. Fördelning avseende av undersökningen berörda internat- och externatelever vid specialskolorna läsåret 1967/68

Elevkategori / Specialskola	Internat-elever	Externatelever		Totalt
		Bostad i föräldra-hemmet	Inkvarterade i annan familj	
Vänerskolan (Vänersborg)	12	7	-	19
Östervångsskolan (Lund)	10	10	-	20
Manillaskolan (Stockholm)	14	10	3	27
Kristinaskolan (Härnösand)	18	3	-	21
Birgittaskolan (Örebro)	9	12	17	38
Totalt	63	42	20	125

Det är att märka, att elever i externa klasser, sorterande under specialskolorna, ej medtagits i ovanstående tabellöversikt. Dessa elever har vi, som tidigare nämnts, hänfört till kategorin hörselklasselever. Inom Vänerskolan, Östervångsskolan och Manillaskolan fördelar sig eleverna jämnt på internat och externat. De flesta av Kristinaskolans elever är inkvarterade på skolan, vilket framför allt får tillskrivas det faktum, att avståndet skola-hemort för dessa elever ofta är mycket stort. Dessutom kan möjligheterna att uppbringa inackorderingshem för eleverna betecknas som begränsade i en stad av Härnösands storlek. I Birgittaskolan är slutligen det övervägande antalet elever externatelever, vilket beror på att skolan ursprungligen ej varit ämnad som internatskola.

Av ovanstående tabell framgår också, att de flesta av externateleverna bor i föräldrahemmet under terminerna. Birgittaskolans elever utgör dock härvidlag ett undantag. De är i stor utsträckning inkvarterade i andra familjer i staden Örebro med omnejd (jfr s 41). Detta förhållande beror som nämnts på att Birgittaskolan ej har karaktär av internatskola. Sedan skolans grundande har därför ett ganska starkt system av inackorderingsfamiljer uppbådats för barn utan möjlighet att vistas i sina egna hem under terminerna.

Den geografiska spridningen av vårt elevmaterial med hänsyn till skolort och skolform framgår av fig 3.

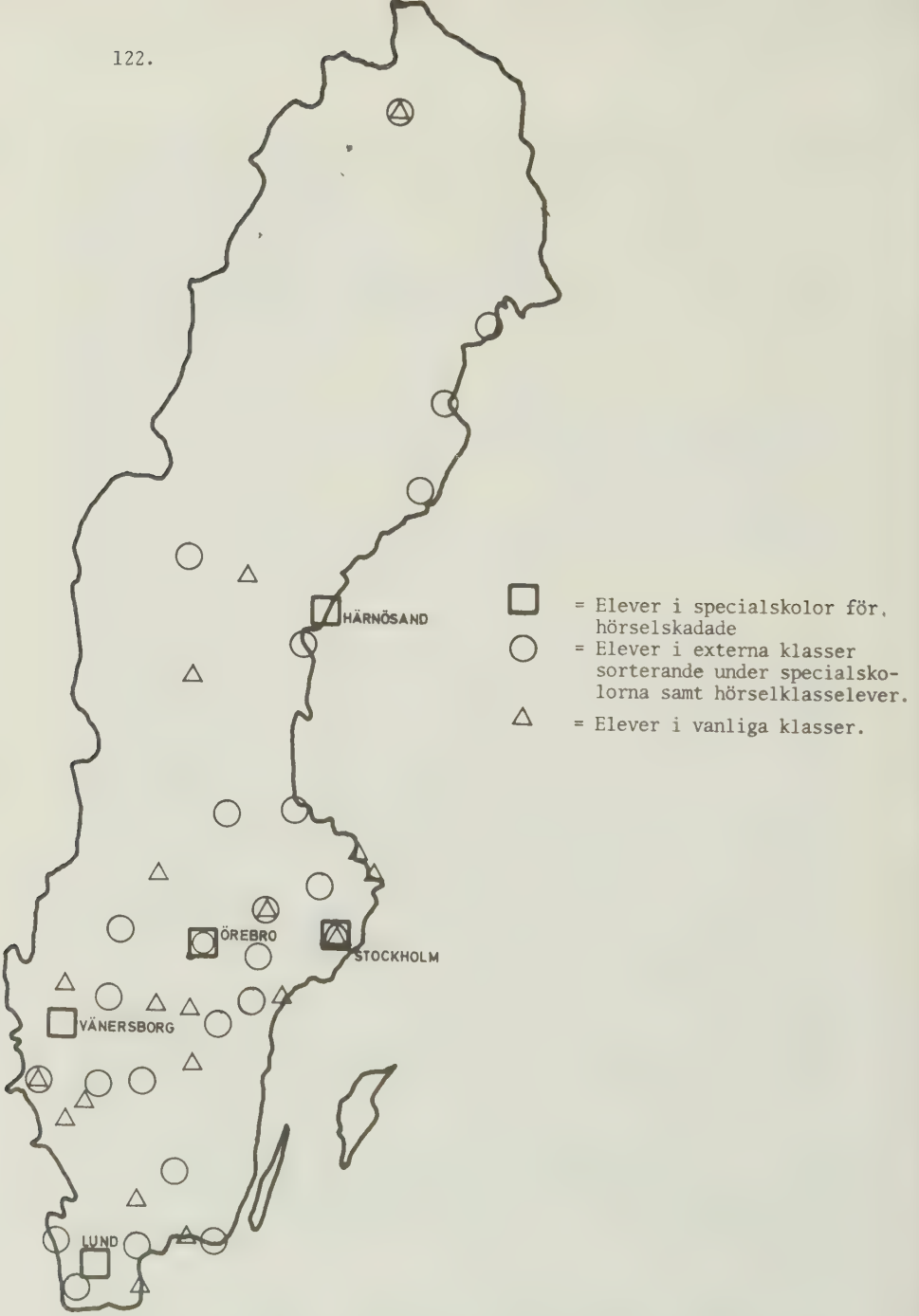


Fig. 3. Den geografiska spridningen av vårt elevmaterial med hänsyn till skolort och skolform

I appendix finns som komplement till fig 3 en detaljerad översikt över det totala elevmaterialets skolplacering avseende såväl skolform som skolort samt antalet elever på olika platser (se appendix tabell III,s 274). Av nämnda tabell framgår att specialklasserna är koncentrerade till syd- och mellansvenska städer.

Förekomsten av byten från en skolform till en annan under våra elevers tidigare skolgång framgår av tabell 17 nedan och figur 4.

Tabell 17. Förekomsten av skolbyten under elevernas tidigare skolgång[1)]

Tidigare skolform	Frekvens	%
Tidigare internat	30	11
Tidigare externat	16	6
Tidigare extern klass eller hörselklass	10	3
Tidigare vanlig klass	24	9
Summa skolbyten	80	29

Ej skolbyte	193	71

Ovanstående tabell visar, att det stora flertalet elever går kvar i samma skolform som de en gång börjat, men att ett relativt stort antal byten ändå skett. Dessa har framför allt gått i riktning från internat och vanliga klasser. Endast nio av de åttio byten som förekommit har skett så sent som under år 1967 (året före undersökningsåret - jfr s 82), och dessa är jämnt fördelade över skolformerna. Övriga byten har företagits på tidigare skolstadium, och eventuella verkningar därav torde vid undersökningstillfället redan ha upphört[2)]. Anpassningen till den "nya" skolformen kan knappast heller ha undergått någon systematisk påverkan.

---

1) Bilaga 2, fråga nr 1 b

2) Intelligens- och anpassningsmätningar företogs under vårterminen 1968

Figur 4 (diagram över elevrekryteringen från tidigare till nuvarande skolform) visar, att byte för internatelevernas del skett i en integrerande riktning, dvs till externat och hörselklass, medan däremot rekrytering till internat från andra skolformer förekommit i mycket liten utsträckning. Även externatelevernas byten har framför allt skett i riktning mot den mer integrerade hörselklassformen. Nära hälften av hörselklasseleverna har tidigare gått i andra skolformer, men väl installerade i den "nya" skolformen tenderar de att i stor utsträckning förbli där. F d elever i vanlig klass har i stor utsträckning övergått till hörselklass.

Av en förteckning över förskolor för hörselskadade barn iordningställd i april 1969 genom Kungl Skolöverstyrelsens försorg framgår, att sammanlagt 39 förskolor, sorterande under skilda huvudmän, då fanns tillgängliga. Många av dem bedriver dessutom hemundervisning. Huvudparten av dessa förskolor är avsedda för enbart hörselskadade barn, medan de övriga fungerar som integrerade skolor, dvs hörselskadade och hörande barn samtränas. Förskoleundervisning för hörselskadade barn har bedrivits sedan 1902, då den första skolan härför upprättades i Göteborg (SOU 1965:55, s 236). Förskoleplikt eller frivilligt deltagande har diskuterats under senare år. Frivilliglinjen har dock bibehållits, bl a på grund av det stora intresse för träning av hörselskadade barn på ett så tidigt stadium som möjligt, som föräldrarna visat (SOU 1964:61, s 150 f).

Majoriteten (84%) av de elever, som ingår i vårt material, har före den ordinarie skolgången erhållit undervisning i någon form av förskola (se tabell 18). Framför allt har förskolor avsedda för enbart hörselskadade barn anlitats, men en viss del av barnen har därjämte besökt förskolor för hörande barn eller enbart den senare typen av förskola.

En granskning av sambandet mellan våra elevers nuvarande skolform och tidigare genomgången typ av förskola visar, att internat- och externatelever tidigare i stor utsträckning gått i förskolor avsedda för enbart hörselskadade barn. Så är fallet med 89% av internateleverna och 70% av externateleverna. Endast 56% av de nuvarande hörselklasseleverna har däremot undervisats i denna typ av förskola. I stället har de i större utsträckning än de föregående elevkategorierna gått i förskola för hörande. Ibland har de erfarenhet av båda dessa typer av förskola. Flertalet av de hörselskadade barn, som nu går i vanlig klass, har överhuvudtaget ingen förskolegång bakom sig.

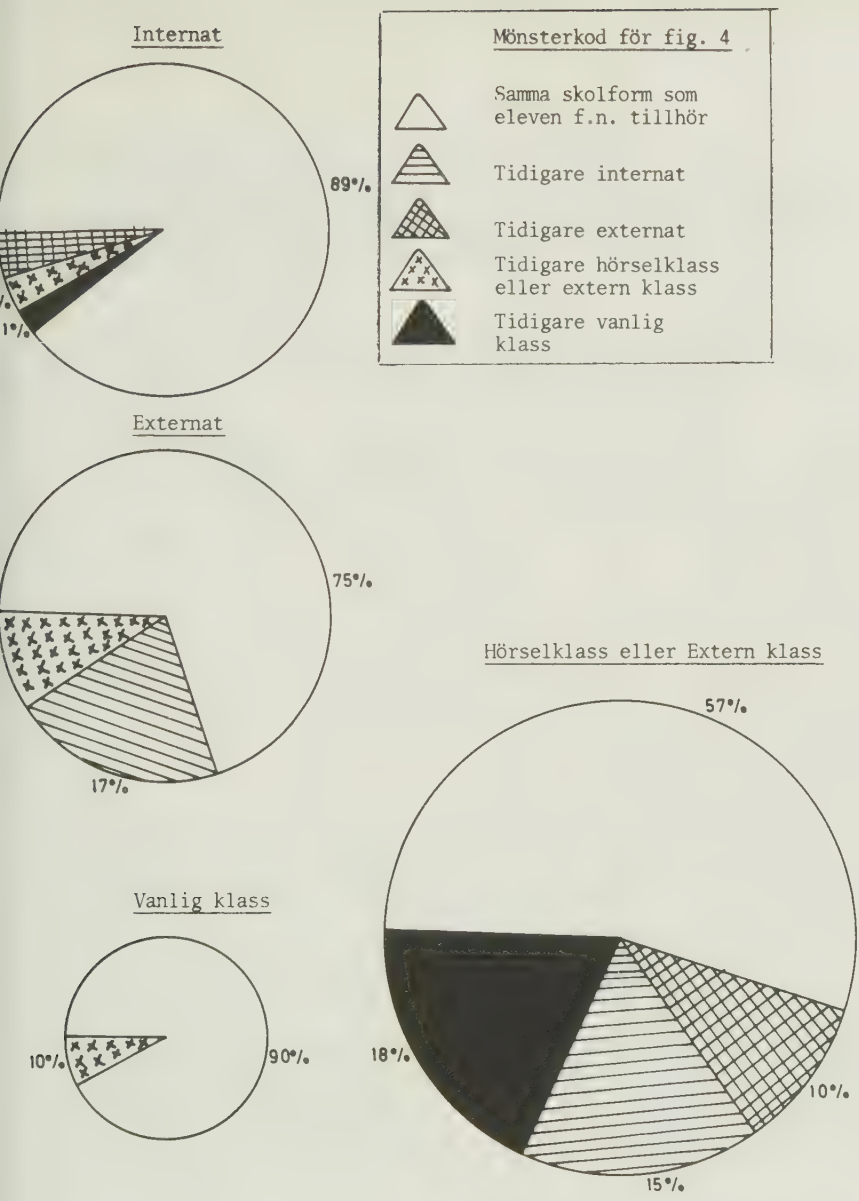


Fig. 4. Elevrekryteringen från tidigare till nuvarande skolform. (Cirkeldiagrammen anger de nuvarande skolformerna. Cirklarnas storlek är beroende av antalet elever inom resp. skolform, som beräkningarna grundar sig på: Internat 63, Externat 62, Hörselklass eller Extern klass 128, Vanlig klass 20).

Att en viss typ av förskola valts kan ha olika förklaringsgrunder. Graden av hörselnedsättning har förmodligen spelat en viss roll liksom tillgången till olika förskolor på hemorten. Det kan dock även tänkas, att föräldrarnas olika inställning till integrering av barnen gjort sig gällande redan på detta stadium.

Tabell 18. Sambandet mellan elevernas skolformstillhörighet och tidigare genomgången typ av förskola[1)]

Typ av förskola \ Skolform	Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt	%
Förskola för enbart hörselskadade barn	49	40	66	3	158	63
Förskola för enbart hörselskadade barn jämte förskola för hörande barn	-	7	17	1	25	10
Förskola för hörande barn	1	1	12	2	16	7
Specialskola	-	1	3	1	5	2
Förskola för enbart hörselskadade barn jämte specialförskola	1	4	-	-	5	2
Samtliga 3 former av förskola	1	-	-	-	1	0
Summa elever	52	53	98	7	210	84
Ingen förskola	3	3	21	12	39	16
Utelämnade svar	-	1	-	-	1	0
Summa elever	3	4	21	12	40	16

1) Bilaga 1, fråga nr 8

2. Årskurs

Fördelningen av elever på olika årskurser är jämn inom samtliga skolformer utom hörselklassformen, där antalet elever är påfallande stort i årskurs 5, vilket framgår av tabell 19.

Tabell 19. Fördelningen av elever på olika årskurser inom olika skolformer

rs-urs	Antal elever i:					Procent elever i:				
	Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt	Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt
k 8	-	-	18	2	20	-	-	14	10	7
k 7	30	27	24	8	89	48	43	19	40	33
k 6	-	-	27	5	32	-	-	21	25	12
k 5	33	35	59	5	132	52	57	46	25	48
o-alt	63	62	128	20	273	100	100	100	100	100

Vad beträffar fördelningen av elever på olika årskurser, dvs de för vår undersökning aktuella årskurserna 5-8, föreligger en övervikt för årskurserna 5 och 7. Detta beror, som förut omtalats (s 40), på att specialskolan tidigare tillämpade varannanårsintagning av elever. Majoriteten av eleverna i årskurs 5 går i hörselklass eller extern klass. Av de 36 elever, som går i extern klass, tillhör 6 elever årskurs 7, 4 elever årskurs 6 och 26 elever årskurs 5. Det är alltså även här en stark övervikt i antalet elever, som tillhör årskurs 5. Utbyggnaden av hörselklasser och externa klasser under de senaste åren har skett för att skolan skall kunna bereda ökade möjligheter till integrering åt allt fler handikappade elever.

3. Kön

Könsfördelningen inom olika skolformer framgår av tabell 20, där de observerade frekvenserna jämförs med de frekvenser, som kan förväntas utifrån antagandet om en likformig könsfördelning inom skolformerna.

Tabell 20. Könsfördelningen inom olika skolformer: chi^2-testning[1)]

Skolform / Kön	Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt
Pojkar	40(30.5)	32(30)	53(61.9)	7(9.7)	132
Flickor	23(32.5)	30(32)	75(66.1)	13(10.3)	141
Totalt	63	62	128	20	273

$chi^2 = 9.94^{\star}$

df = 3

Den signifikanta skillnaden mellan fördelningarna hänför sig till förhållandet, att pojkarna är överrepresenterade i internaten och flickorna i de externa klasserna, hörselklasserna och de vanliga klasserna. I extern klass återfinns sålunda 16 pojkar och 20 flickor, medan hörselklasserna omfattar 37 pojkar och 55 flickor. Den procentuella andelen pojkar och flickor inom och över olika skolformer redovisas i tabell 21.

Tabell 21. Procentuell fördelning av elever av olika kön inom och över olika skolformer

Skolform / Kön	Procent elever inom olika skolformer: Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt	Procent elever över olika skolformer: Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt
Pojkar	64	51	41	35	48	31	24	40	5	100
Flickor	36	49	59	65	52	17	21	53	9	100
Totalt	100	100	100	100	100					

Ovanstående tabell är ett ytterligare belägg för att det finns en skillnad i skolplacering mellan de båda könen. Vad som orsakat detta kommer vi när-

1) De siffror, som redovisas inom parentes, avser här och i följande chi^2-tabeller de teoretiskt förväntade frekvenserna

mare att analysera under avdelning 6 (s 135), då vi undersöker sambandet mellan olika elevbeskrivande variabler.

4. Tidpunkt för hörselskadans upptäckt

Vid angivandet av en persons hörselstatus måste utom till graden av hörselnedsättning hänsyn även tagas till tidpunkten för hörselskadans inträdande. De, som är födda med grav hörselskada eller som blivit hörselskadade i tidig barndom, innan de lärt sig tala och förstå tal, har givetvis ett sämre utgångsläge än de, som drabbas av en hörselskada, sedan de tillägnat sig språk- och talförståelse, vilket sker vid omkring 3 års ålder. Den senare kategorin är ljudmedveten och kan antas ha en i det närmaste normal attityd till den värld av ljud, som de lever i.

Vi har, med hänsyn till tidpunkten för hörselskadans upptäckt, valt att indela vårt elevmaterial i 3 kategorier:

1) hörselskadan har upptäckts före 1 års ålder,
2) hörselskadan har upptäckts mellan 1 och 3 års ålder,
3) hörselskadan har upptäckts efter 3 års ålder.

I tabell 22 lämnas en översikt av elevmaterialet med hänsyn till tidpunkten för hörselskadans upptäckt.

Tabell 22. Fördelningen av elever inom olika skolformer med avseende på deras ålder vid hörselskadans upptäckt[1)]

Ålder vid hörselskadans upptäckt \ Skolform	Antal elever i: Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt
< 1 år	45	37	51	8	141
1-3 år	16	22	51	8	97
> 3 år	2	3	26	4	35
Totalt	63	62	128	20	273

1) Bilaga 1, fråga nr 6

Som synes har hörselskadan hos flertalet av eleverna i specialskolan upptäckts under det första levnadsåret, medan eleverna i hörselklasser och vanliga klasser är mera jämnt fördelade över de tre åldersgrupperna.

Den procentuella andelen av elever inom och över olika skolformer med avseende på deras ålder vid hörselskadans upptäckt presenteras i tabell 23.

Tabell 23. Procentuell fördelning av elever inom och över olika skolformer med avseende på deras ålder vid hörselskadans upptäckt

Skolform / Ålder vid hörselskadans upptäckt	Procent elever inom olika skolformer: Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt	Procent elever över olika skolformer: Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt
< 1 år	71	60	40	40	52	32	26	36	6	100
1-3 år	26	35	40	40	35	16	23	53	8	100
> 3 år	3	5	20	20	13	6	9	74	11	100
Totalt	100	100	100	100	100					

Av det totala materialet utgör eleverna, med hörselskador upptäckta efter 3 års ålder, blott en mindre andel (13%). Dessa elever går till övervägande del i hörselklass (74%). Endast undantagsvis förekommer det, att elever med en hörselskada, som inträtt efter 3 års ålder, återfinns inom specialskolan. Detta framgår också av fig 5.

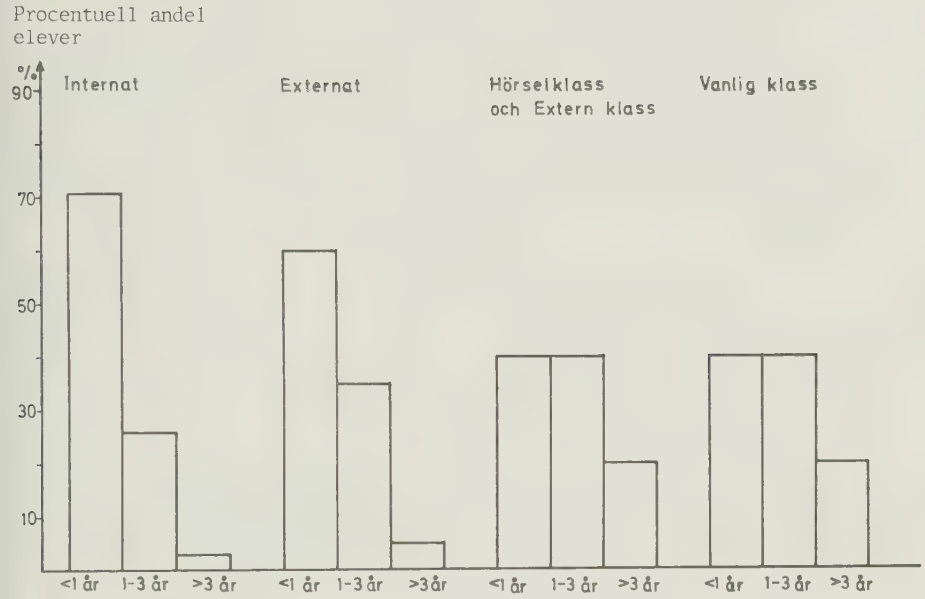


Fig. 5. Fördelningen av elever inom olika skolformer med hänsyn till åldern vid hörselskadans upptäckt.

5. Grad av hörselnedsättning

I fråga om graden av hörselnedsättning har vi valt att indela eleverna i två grupper efter deras värden på tonaudiogrammet. Den ena gruppen består av elever med en genomsnittlig hörselnedsättning för frekvenserna 500, 1000 och 2000 Hz på 60-89 dB. Den andra omfattar elever med en hörselnedsättning på 90 dB eller däröver. Gränsvärdena 60 och 90 dB överensstämmer med holländaren van Udens indelning av hörselbasen (jfr kapitel 2 B, s 23).

I tabell 24 presenteras en översikt av det totala materialet avseende elevernas grad av hörselnedsättning.

Tabell 24. Fördelningen av elever inom olika skolformer med avseende på deras grad av hörselnedsättning

Graden av hörselnedsättning	Antal elever i:				Totalt
	Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	
60-89 dB	12	17	92	19	140
≥ 90 dB	51	45	36	1	133
Totalt	63	62	128	20	273

Som framgår av ovanstående tabell är antalet elever i de båda hörselnedsättningskategorierna numerärt mycket lika.
Huvudparten av eleverna i internat och externat har en hörselnedsättning på mer än 90 dB. I hörselklasserna finns däremot flertalet elever inom intervallet 60-89 dB. Av de 36 elever som har en hörselnedsättning ≥ 90 dB går 24 i extern klass. Endast 1 elev med en hörselnedsättning på över 90 dB går i vanlig klass[1)]. Av de 19 elever inom intervallet 60-89 dB, som går i vanlig klass, har inte mindre än 14 elever en hörselnedsättning på 60-65 dB. Signifikanstestning av sambandet mellan barnets skolform, ålder vid hörselskadans upptäckt och grad av hörselnedsättning redovisas i avdelning 6, s 135.

1) Denna elev har överflyttats till hörselklass fr o m höstterminen 1968.

Den procentuella fördelningen av elever inom och över olika skolformer med hänsyn till graden av hörselnedsättning framgår av tabell 25 nedan och fig 6.

Tabell 25. Procentuell fördelning av elever inom och över olika skolformer med avseende på deras grad av hörselnedsättning

Graden av hörselnedsättning \ Skolform	Procent elever inom olika skolformer: Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt	Procent elever över olika skolformer: Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt
50-89 dB	19	27	72	95	51	9	12	66	13	100
≥ 90 dB	81	73	28	5	49	38	34	27	1	100
Totalt	100	100	100	100	100					

Som synes av föregående tabell och figur 6 undervisas numera en stor del av de gravast hörselskadade eleverna i hörselklasser/externa klasser. Detta har möjliggjorts på grund av förbättrade tekniska och pedagogiska villkor (statsbidrag för tekniska stödåtgärder, bättre lärarutbildning etc).

Läsåret 1960/61 gjordes en inventering av hörselnedsättningens storlek hos de elever, som då gick i specialskola resp hörselklass. Av gruppen ≥ 90 dB gick endast 4% i hörselklass, medan återstående 96% undervisades i specialskola (SOU 1964:61, s 144). Det är att märka, att inventeringen 1960/61 gällde totala elevantalet, medan tabell 25 endast utgör en redovisning av elevantalet i årskurserna 5-8.

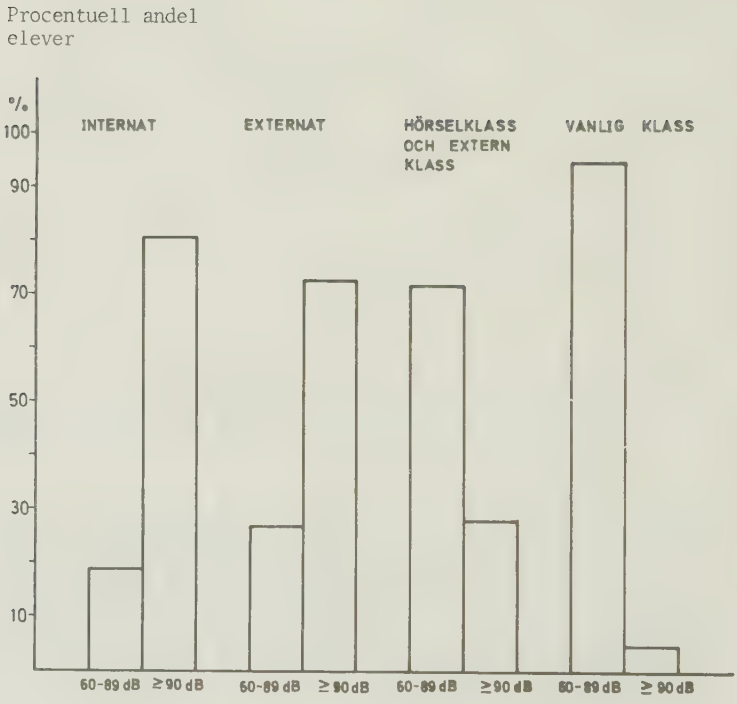


Fig. 6. Fördelningen av elever inom olika skolformer efter graden av hörselnedsättning.

Gränserna mellan olika skolformer, i fråga om intagningen av elever med olika grader av hörselnedsättning, håller alltså på att bli allt mindre markerade. Orsaken härtill är bl a en strävan från ansvariga skolmyndigheters sida att låta barnen undervisas så nära hemmen som möjligt. Man får emellertid inte fixera sig vid audiogrammens värden utan vara medveten om att mycket höggradigt hörselskadade elever i hörselklass som regel har sådana resurser i olika avseenden (språk- och talutveckling, social och emotionell utveckling, koncentrationsförmåga, uthållighet m m), att de kan följa undervisningen där och nå tillfredsställande studieresultat. Det finns å andra sidan även lindrigt och måttligt hörselskadade elever inom specialskolan, eftersom skolplaceringen avgörs utifrån elevens totala situation.

6. Sambandet mellan några elevbeskrivande variabler

Av vad som hittills framkommit genom redovisade data verkar ett samband att föreligga mellan elevernas skolformstillhörighet, tidpunkt för hörselskadans upptäckt och grad av hörselnedsättning. Flertalet av specialskolans elever har nämligen mycket höggradiga hörselnedsättningar och har blivit hörselskadade före 1 års ålder. Att detta samband är statistiskt säkerställt framgår av följande tabell.

Tabell 26. Sambandet mellan ålder vid hörselskadans upptäckt och grad av hörselnedsättning hos elever inom olika skolformer: chi^2-testning

Skolform / Graden av hörselnedsättning / Ålder vid hörselskadans upptäckt	Internat och Externat		Hörselklass och Extern klass		Totalt
	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	
< 1 år	14(15.4)	68(50.8)	35(48.7)	17(19.1)	134
1-3 år	13(10.1)	25(33.4)	34(32)	16(12.5)	88
> 3 år	2(3.6)	3(11.8)	23(11.3)	3(4.4)	31
Totalt	29	96	92	36	253

$chi^2 = 34.12^{***}$

df = 6

Elever med en hörselnedsättning ≥ 90 dB går i större utsträckning än förväntat i specialskola, om skadan upptäckts före 1 års ålder. I hörselklass/extern klass går å andra sidan framför allt fler elever än förväntat med hörselskador på 60-89 dB, vilka upptäckts efter 3 års ålder.

Vi har även undersökt, om det föreligger några skillnader mellan könen med avseende på grad av hörselnedsättning och ålder vid hörselskadans upptäckt. Resultatet av den företagna signifikanstestningen redovisas i tabell 27.

Tabell 27. Sambandet mellan kön, ålder vid hörselskadans upptäckt och grad av hörselnedsättning: chi^2-testning

Kön / Graden av hörselnedsättning / Ålder vid hörselskadans upptäckt	Pojkar		Flickor		
	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	Totalt
<.1 år	27(32.0)	48(36.2)	28(40.3)	38(32.5)	141
1-3 år	27(22.0)	17(24.9)	29(27.7)	24(22.4)	97
> 3 år	8(7.9)	5(9.0)	21(10.0)	1(8.1)	35
Totalt	62	70	78	63	273

$chi^2 = 33.26^{***}$

df = 6

Av tabellen ovan framgår, att andelen pojkar med gravare hörselskadär är något större än andelen flickor samt att pojkarnas hörselskador något oftare upptäckts före 1 års ålder. Att specialskolan har gravare skadade elever med tidigare upptäckta hörselskador än hörselklass/extern klass tycks alltså bero på att pojkarna är överrepresenterade i specialskolan (tabell 21, s 128).

Eftersom två testningar (se tabellerna 26 och 27), båda omfattande grad av hörselnedsättning och tidpunkt för hörselskadans upptäckt, givit ungefär samma resultat, verkar det som om ett samband föreligger mellan dessa båda variabler. En testning därav för det totala materialet redovisas i tabell 28.

Tabell 28. Sambandet mellan ålder vid hörselskadans upptäckt och grad av hörselnedsättning inom det totala elevmaterialet: chi^2-testning

Graden av hörselnedsättning / Ålder vid hörselskadans upptäckt	60-89 dB	≥ 90 dB	Totalt
< 1 år	55(72.3)	86(68.7)	141
1-3 år	56(49.7)	41(47.3)	97
> 3 år	29(18.0)	6(17.0)	35
Totalt	140	133	273

$chi^2 = 23.98^{***}$

df = 2

Oberoende av skolform och kön finns ett säkerställt samband, så tillvida att grava skador (≥ 90 dB) ofta upptäcks före 1 års ålder och mindre grava skador (60-89 dB) efter 1 års ålder. Det kan i detta sammanhang påpekas att de barn som drabbas av hörselskador i förskoleåldern, oftast till följd av infektionssjukdomar, i regel kommer lindrigare undan, än om skadan är medfödd eller tidigt förvärvad.

7. Sannolika orsaker till hörselskadorna inom den aktuella elevgruppen

Allt efter sin art kan hörselskadorna,som framgått i ett tidigare avsnitt (kapitel 2 C, s 24), indelas i ledningshinder, nervskador och psykiskt betingad dövhet. Efter tidpunkten för skadans uppträdande kan de kategoriseras som medfödda eller förvärvade hörselskador.

Här skall dessutom i korthet presenteras några sannolika orsaker till hörselnedsättning, som framkommit inom vårt elevmaterial. Eleverna indelas därvid med hänsyn till tidpunkten för hörselskadans upptäckt i 3 grupper, nämligen elever med:

1. sannolikt medfödda hörselskador,

2. skador, sannolikt förvärvade i samband med förlossningen,

3. skador, sannolikt förvärvade efter förlossningen.

Denna indelning tillämpas också av docent Bengt Barr i hans redogörelse för hörselskadornas etiologi i SOU 1964:61 (ss 128-138). Fördelningen av vårt elevmaterial redovisas i tabell 29.

För 37% av eleverna är hörselskadans orsak ej känd. Docent Barr anser, att flertalet av dessa skdor utan säkerställd orsak troligen är hereditära. Denna hypotes går ej att bekräfta, men audiologer med stor erfarenhet anser det föga troligt, att man skall hitta någon stor ny grupp av barn med hörselskador av ännu helt okänd orsak (SOU 1964:61, s 131).

Tabell 29. Sannolika orsaker till hörselnedsättning för den totala elevgruppen

		Antal	%
I	Sannolikt medfödda hörselskador:		
	Arv	25	9
	Röda hund under moderns graviditet	39	14
	Missbildning av hörselgång och/eller defekt hörselbenskedja	8	3
	Okänd anledning	101	37
		173	63
II	Skador, sannolikt förvärvade i samband med förlossningen:		
	För tidig födsel	21	8
	Förlossningsskador	22	8
		43	16
III	Skador, sannolikt förvärvade efter förlossningen:		
	Hjärnhinne- eller hjärninflammation	22	8
	Öroninflammation	9	3
	Annan orsak såsom kikhosta, mässling, påssjuka m m	26	10
		57	21

Ovanstående redovisning grundar sig dels på hälsokortsuppgifter och rapporter från skolsköterskorna, dels på uppgifter från föräldrarna. Med hänsyn till svårigheten i att säkert ange orsaker till olika hörselskador får den sammanställning som här presenteras tolkas med försiktighet. I tabell 30 anges relativa frekvenser avseende sannolika orsaker till hörselnedsättning för vårt elevmaterial och för den grupp på 961 barn, med hörsel-

skador ≥ 60 dB, som åren 1951-63, undersöktes på Karolinska sjukhuset (SOU 1964:61, s 129).

Tabell 30. Jämförelser mellan sannolika orsaker till hörselnedsättning för vårt elevmaterial och material från barnaudiologiska avd, Karolinska sjukhuset, Stockholm, åren 1951-63

		Material från barnaudiologiska avd, Karolinska sjukhuset, Stockholm, 1951-63	Vårt material
I	Sannolikt medfödda hörselskador	73% (varav 40% av okänd anledning)	63% (varav 37% av okänd anledning)
II	Skador, sannolikt förvärvade i samband med förlossningen	14%	16%
III	Skador, sannolikt förvärvade efter förlossningen	10%	21%
	Uppgifter saknas	3%	

Som synes av ovanstående tabell är grupp I "sannolikt medfödda hörselskador" större i materialet från Karolinska sjukhuset. Detta beror troligen på att mer kunskap om hörselskadors etiologi förvärvats under de senaste åren, varför grupp I blivit förhållandevis mindre i vårt material. Vi har dock avstått från att signifikanstesta skillnaderna mellan de båda elevmaterialen med hänsyn till att de redovisade uppgifterna ej är helt tillförlitliga, eftersom det i enskilda fall ofta är svårt att avgöra vad som varit orsaken eller om skadan är medfödd eller förvärvad.

8. Komplikationer till hörselskadorna

Medicinska framsteg har lett till att ett större antal av de barn, som skadas vid förlossningen eller drabbas av hjärnskador, numera överlever, men en del av dem får bestående men i form av hörselskador och/eller andra handikapp.
Eftersom antalet hörselskadade med defekter av olika slag ökat under de senare åren, har 1961 års dövskolutredning föreslagit, att samtliga dövskolor bör få en förstärkt tilldelning av psykologisk, psykiatrisk och teknisk expertis (SOU 1964:61, s 131 f).

I vår aktuella undersökningsgrupp förekommer extra komplikationer i form av sjukdomar och ytterligare handikapp hos 14% av barnen (37 fall bland 273 elever). Sjukdomens art och förekomst framgår av nedanstående tabell.

Tabell 31. Förekomsten av olika sjukdomar och ytterligare handikapp inom det totala elevmaterialet

Sjukdomens art	Antal elever
Psykisk sjukdom, grav emotionell störning	9
Epilepsi, cerebral pares	8
Stark synnedsättning	5
Hjärnskada	3
Annan sjukdom	12
Totalt	37

Tabellen ger upplysning om situationen för vår elevgrupp. Dock är att märka, att de hörselskadade elever, som har särskilt grava extra handikapp i form av bl a rörelsehinder och intellektuell utvecklingshämning, undervisas i särskilda skolor, Eugenia-hemmet, Norrbackainstitutet och Åsbackaskolan (Gnesta). Dessa elever ingår ej i vårt material.

Allmänna synpunkter rörande några av de elevbeskrivande variablerna

Verkningarna av en hörselskada är beroende av flera samverkande faktorer såsom skadans art och grad samt sättet och tidpunkten för dess uppkomst. Beträffande skadans grad och tidpunkten för dess uppkomst kan sägas, att personer med lika grava och lika tidigt uppkomna hörselskador kan skilja sig mycket åt med hänsyn till "aktiv hörselkapacitet" (Cruickshank, 1963, ss 122-123). En del barn, som är födda med grava skador, kan lära sig tala fullt förståeligt och kan som vuxna utan större besvär klara sig bland normalhörande i arbetslivet och i den sociala gemenskapen. Andra barn med likartade skador lär sig aldrig att tala och blir ej språkmedvetna. Barn med till synes samma utgångsläge, vad beträffar hörselkapacitet, kommer följaktligen att bete sig helt olika. Förklaringen härtill är bl a att den "aktiva hörselkapaciteten" i hög grad är beroende av vilket frekvensområde som skadan drabbat. Alla områden är som bekant ej lika viktiga för dagligt tal.

Miljö och uppfostran är också två faktorer som inverkar på barnets språkutveckling. Det kan t ex förekomma att ett barn, som drabbas av en måttlig hörselskada. sedan det lärt sig tala och fått ett språk, kanske uppfostras på ett sådant sätt att både tal och språk försämras till obegriplighet. Barnet identifierar sig och umgås kanske huvudsakligen med personer, som varken kan höra eller tala. I sitt uppträdande verkar detta barn mer handikappat än ett barn, som på konstgjord väg förvärvat ett språk, som fungerar i ett normalhörande samhälle.
Ålder, kön och hörselkapacitet är biologiska och fysiologiska indelningsgrunder, som kan användas för klassifikation av individer. Någon psykologisk innebörd kan de emellertid ej få, förrän de sätts i relation till beteende och anpassning. En redovisning av sambanden mellan de elevbeskrivande variablerna och olika anpassningsfaktorer sker i del VII (s 213).

B. Intelligensmätning av eleverna - normering av performancedelen av WISC och resultat för olika elevgrupper

I det föregående avsnittet har vi redogjort för sådana variabler, som vi kunnat beskriva genom uppgifter från föräldrarnas frågeformulär och skolsköterskornas arkiv. Vi har därvid valt att behandla och söka kontrollera de faktorer, som vi antagit har störst betydelse för elevernas skolanpassning förutom den skolform de tillhör. Det är dock oundvikligt att i detta sammanhang även undersöka elevernas intelligens. Därför har vi administrerat WISC-testets performancedel till samtliga elever i vårt undersökningsmaterial.

I standardiseringsavseende är vårt elevmaterial ej av den omfattningen att normer kunnat fastställas för varje åldersgrupp från 10 till 15 år, som våra elever huvudsakligen tillhör. Vi har därför valt att göra en enhetlig normering för hela undersökningsgruppen, vilken redovisas i det följande. Dessutom har en särskild normering av materialet indelat i två grupper, den ena avseende elever 10-12 år, den andra elever 13-15 år, utförts. Denna sistnämnda normering har vi gjort för att kunna jämföra våra hörselskadade elevers resultat på olika deltest med resultaten för motsvarande åldersgrupper bland hörande elever. Normeringen av de hörande elevernas resultat har utförts i Skandinaviska Testförlagets regi.

Maximala antalet poäng, som kan erhållas på de olika deltesten i performancedelen av WISC, framgår av följande tabell.

Tabell 32. Antal uppgifter och max-poäng på olika deltest av WISC, performancedelen

Deltest - performancedelen	Antal uppgifter	Max-poäng
Bildkomplettering	20	20
Bildarrangemang	11	57
Blockmönster	10	55
Figursammansättning	4	34
Kodning	93	93
Labyrinter	8	21
Totalt	146	280

För att få de olika deltesten jämförbara har stanine transformationer företagits. För varje deltest framräknades således en stanineskala på grundval av elevernas råpoäng. Denna stanineskala återfinns i appendix tabell IV a, s 275. Staninepoängen för de olika deltesten summerades därefter för varje elev, och dessa summor fick utgöra grund för en ny staninepoängskala. Den sistnämnda transformeringen utfördes, för att vi skulle få ett enhetligt staninevärde på varje elev för underlättande av databehandlingen. Tabell IV b i appendix presenterar denna transformering av summastanine till slutgiltig staninepoäng.

1. Intelligens i relation till skolform och årskurs

Emedan skolformstillhörigheten är av speciellt intresse för vår undersökning - vi vill som bekant belysa hörselskadade elevers skolsituation - har vi undersökt elever inom olika skolformer för att se, om de skiljer sig åt i intellektuell förmåga. Vissa problem är emellertid förenade med en sådan undersökning, eftersom de olika skolformerna ej är representerade av elever från samma årskurser, och intelligenstestprestationen kan vara en funktion av antalet år, som eleven gått i skolan (Husén, 1950, kap 2). På grund av den tidigare tillämpade varannanårsintagningen i specialskolan, saknas nämligen elever i årskurserna 6 och 8 i våra internat- och externatgrupper (se tabell 19, s 127). Därav följer, att jämförelser mellan samtliga skolformer, utom vanlig klass, endast går att företaga inom årskurserna 5 och 7. I vanlig klass går för få elever i dessa årskurser för att några slutsatser skall kunna dras utifrån deras resultat. Då vi i det följande redovisar olika sampelkarakteristika, grundar vi därför jämförelserna mel-

lan olika skolformer på varje årskurs för sig och jämförelserna mellan olika årskurser på varje skolform för sig.

I tabell 33 a redovisas resultaten på intelligensmätningarna i form av medianer, medelvärden, standardavvikelser och t-värden och i tabellerna 33 b och c resultaten från motsvarande variansanalyser.

Tabell 33 a. Resultat på intelligensmätningarna av elever i olika årskurser inom olika skolformer, staninepoäng

Årskurs / Skolform	8				7				6				5				
	n	Md	M	s	n	Md	M	s	n	Md	M	s	n	Md	M	s	t
Internat	-	-	-	-	30	5.90	5.67	1.99	-	-	-	-	33	3.93	3.94	1.84	3.60***
Externat	-	-	-	-	27	5.75	5.37	2.23	-	-	-	-	35	4.25	4.26	1.71	2.13*
Hörselklass och Extern klass	18	6.75	6.28	2.10	24	6.50	6.38	1.91	27	5.50	5.26	1.84	59	4.71	4.49	1.41	-
Vanlig klass	2	6.50	6.00	-	8	5.00	4.63	1.49	5	6.00	5.40	1.20	5	5.00	4.80	1.33	-

Tabell 33 b och c. Variansanalyser av resultaten på intelligensmätningarna av elever inom olika skolformer i årskurs 5 (b) och i årskurs 7 (c)

b)

Variationskälla	Q	df	s^2	F
Mellan skolformer	6.44	2	3.22	1.21 n.s.
Inom skolformer	331.48	124	2.67	-
Totalt	337.92	126	-	-

c)

Variationskälla	Q	df	s^2	F
Mellan skolformer	13.55	2	6.78	1.55 n.s.
Inom skolformer	340.59	78	4.37	-
Totalt	354.14	80	-	-

Som framgår av tabellerna 33 b och c kan inga signifikanta skillnader i elevernas intelligens påvisas mellan skolformerna. I tabellerna 33 a och d redovisas testningar av elevernas intelligens i olika årskurser inom internat och externat (tabell 33 a) samt hörselklass/extern klass (tabell 33 d).

Tabell 33 d) Variansanalys av resultaten på intelligensmätningarna av elever i hörselklass/extern klass i olika årskurser

Variationskälla	Q	df	s^2	F
Mellan årskurser	83.83	3	27.94	9.22**
Inom årskurser	375.92	124	3.03	-
Totalt	459.75	127	-	-

Efter särskild prövning av enskilda medelvärdesdifferenser har vi funnit, att signifikanta skillnader föreligger mellan hörselklasselever i årskurs 8 och årskurserna 6 resp 5 samt mellan hörselklasselever i årskurs 7 och årskurserna 6 resp 5. I samtliga fall innebär de uppkomna signifikanserna, att elever i högre årskurser nått bättre intelligensresultat än elever i lägre årskurser (se tabell 33 a och d). Det kan inte undvikas, att åldersutvecklingen och skolkunskaperna här verkar ha samband med testresultaten. Även inom internat och externat har eleverna i årskurs 7 fått bättre resultat än sina kamrater i årskurs 5, vilket ytterligare understryker ålderns och skolkunskapernas betydelse (se tabell 33 a).

2. Jämförelser mellan hörselskadade och hörande elevers resultat på olika deltest

I Skandinaviska Testförlagets regi har en svensk standardisering av WISC-skalan utförts på hörande elever i olika årskurser. Detta har medfört,att vi kunnat jämföra våra hörselskadade elevers resultat på olika deltest med den hörande standardiseringsgruppens. I den svenska manualen till WISC redovisas utöver årskursnormer även normtabeller för tvåårsgrupper. Vi har föredragit att använda dessa senare för våra jämförelser, eftersom vårt elevunderlag inom årskurserna 6 och 8 är för litet för att tillåta jämförelser med motsvarande hörande normgrupper. När vi i det följande redovisar resultaten för de båda grupperna och testningar av medelvärdesskillnader på de olika deltesten bör det dock observeras, att jämförelserna ej är helt tillförlitliga på grund av vissa åldersvariationer. Med andra ord: avvikel-

sernas storlek är endast ungefärlig, men avvikelsernas riktning är intressant!

I årskurserna 5-6 finns framför allt 10-12 åringar och i årskurserna 7-8 13-15 åringar. Detta framgår av följande tablå:

Årskurs	Elevgrupp	Antal		
5-6	Hörselskadade	164	136	10-12 år
			28	13-15 år
5-6	Hörande	198	195	10-12 år
			3	13-15 år
7-8	Hörselskadade	109	3	10-12 år
			99	13-15 år
			7	16-17 år
7-8	Hörande	100	1	10-12 år
			99	13-15 år

Resultaten av jämförelserna mellan hörselskadade och hörande elever i årskurserna 5-6 resp 7-8 framgår av tabell 34.

Tabell 34. Resultat på olika deltest i performancedelen av WISC för hörselskadade och hörande elever i årskurserna 5-6 resp 7-8, råpoäng

Årskurs och antal elever Deltest i performancedelen av WISC		5-6: Hörselskadade=164 Hörande =198			7-8: Hörselskadade=109 Hörande =100		
		M	s	t	M	s	t
Bildkomplettering	Hörselskadade	12.62	2.49	1.96*	13.88	2.52	0.20 n.s.
	Hörande	13.13	2.28		13.95	2.57	
Bildarrangemang	Hörselskadade	28.59	8.73	3.79***	32.30	7.60	8.55***
	Hörande	31.70	6.48		35.12	8.09	
Blockmönster	Hörselskadade	32.40	7.02	2.20*	36.45	12.40	1.34 n.s.
	Hörande	30.16	12.13		34.30	10.76	
Figursammansättning	Hörselskadade	24.91	4.21	0.59 n.s.	26.61	4.33	1.90 n.s.
	Hörande	24.65	4.04		25.43	4.57	
Kodning	Hörselskadade	40.82	10.01	3.33***	52.29	13.34	1.74 n.s.
	Hörande	44.18	8.93		55.22	10.89	
Labyrinter	Hörselskadade	14.78	2.84	5.96***	16.06	2.64	3.79***
	Hörande	16.45	2.28		17.31	2.28	

Tabellen visar, att hörselskadade och hörande elever tycks skilja sig åt i flera avseenden. De flesta skillnaderna har framkommit vid testning av eleverna i årskurserna 5-6. Här föreligger signifikanta skillnader till förmån för de hörande eleverna på deltesten Bildkomplettering, Bildarrangemang, Kodning och Labyrinter (jfr s 91). På deltestet Blockmönster föreligger signifikanta skillnader till förmån för de hörselskadade eleverna. Endast på ett deltest, Figursammansättning, har ingen signifikant skillnad mellan eleverna kunnat påvisas. I årskurserna 7-8 har de hörselskadade eleverna presterat mer likvärdigt de hörande. Här har signifikanta skillnader till de hörandes förmån endast erhållits på deltesten Bildarrangemang och Labyrinter.
I detta sammanhang är det också intressant att notera, att fastän de hörselskadade i årskurserna 5-6 är genomsnittligt något äldre än de hörande eleverna, presterar de i regel sämre på olika deltest. I årskurserna 7-8 däremot är de hörselskadade och hörande mer jämförbara i ålder och når dessutom ungefär likvärdiga resultat.

Att eleverna i vårt material presterat sämre än de hörande på deltestet Bildarrangemang kan bero på att detta består i att logiskt ordna bilder i sådan följd att de formar en berättelse. Många forskare såsom Heider, Oléron, Templin och Myklebust har nämligen visat, att hörselskadade personer får dåliga resultat på prov, som kräver abstraktionsförmåga och logik. (jfr s 28). Det antas också, att elevernas prestationer på nämnda deltest har samband med deras sociala mognad, och att deras resultat därför är ett slags mått på "social" intelligens, dvs intelligens applicerad till sociala situationer (Glasser och Zimmerman, 1967, s 76).

Att de hörselskadade fått något sämre resultat på Labyrinter kan delvis vara en följd av att många hörselskadade har mer eller mindre utvecklade balansrubbningar. En god fingermotorik, förmåga att koordinera syn och motorik samt en viss snabbhet kombinerad med noggrannhet anses vara några av förutsättningarna för gott resultat på detta deltest (Glasser och Zimmerman, 1967, s 102).

Det bör speciellt noteras, att de hörselskadade eleverna både i den lägre och högre årskurskategorin erhållit något bättre resultat än de hörande såväl på Blockmönster som Figursammansättning, även om signifikanta skillnader till deras förmån endast uppnåtts på förstnämnda deltestet. De hörselskadades goda resultat på just dessa båda deltest kan kanske bero på testens spatiala karaktär (jfr s 28).

Från en undersökning med WISC på hörselskadade elever i åldern 14-20 år redovisar Myklebust resultat, som i stort sett överensstämmer med dem vi erhållit. Även i Myklebusts material har de äldre eleverna nått de bästa resultaten, speciellt på delproven Blockmönster och Figursammansättning, men även på Bildkomplettering. Myklebust har däremot inte kunnat finna några egentliga skillnader mellan hörande och hörselskadade på performance-delen av WISC, men då får man också betänka, att de hörselskadade eleverna i hans undersökningsgrupp var äldre än våra, och även i vårt material tycks skillnaderna minska med ökad ålder (Myklebust, 1964, s 73 f).

3. Intelligens i relation till kön

Resultaten på intelligensmätningarna av respektive kön i vårt elevmaterial redovisas i tabell 35 i form av medianer, medelvärden, standardavvikelser och t-värden.

Tabell 35. Resultat på intelligensmätningarna av elever av olika kön, staninepoäng

Kön	n	Md	M	s	t
Pojkar	132	5.34	5.23	1.94	1.83 n.s.
Flickor	141	4.75	4.79	1.95	-

Någon signifikant skillnad mellan pojkarnas och flickornas intelligens har inte kunnat påvisas.

4. Intelligens i relation till tidpunkt för hörselskadans upptäckt

Resultaten på intelligensmätningarna av elever med olika tidigt upptäckta hörselskador presenteras i tabell 36 a i form av medianer, medelvärden och standardavvikelser, och i tabell 36 b redovisas resultatet av motsvarande variansanalys.

Tabell 36 a. Resultat på intelligensmätningarna av elever med olika tidigt upptäckta hörselskador, staninepoäng

Tidpunkt för hörselskadans upptäckt	n	Md	M	s
Före 1 år	141	4.83	4.75	1.98
1-3 år	97	5.34	5.38	1.90
Efter 3 år	35	5.05	5.00	1.85

Tabell 36 b. Variansanalys av resultaten på intelligensmätningarna av elever med olika tidigt upptäckta hörselskador

Variationskälla	Q	df	s^2	F
Mellan åldersgrupper	22.81	2	11.41	3.01 n.s.
Inom åldersgrupper	1.022.59	270	3.79	-
Totalt	1.045.40	272	-	-

Inga signifikanta skillnader i intelligenstestresultat synes föreligga mellan elever med olika tidigt upptäckta hörselskador.
Tabell 37 presenterar en sammanställning av antalet elever inom olika skolformer med hänsyn till tidpunkt för hörselskadans upptäckt och intelligensnivå. Av praktiska skäl har vi indelat intelligensen i hög (9-7 staninepoäng), medel (6-4 staninepoäng) och låg (3-1 staninepoäng).

Tabell 37. Resultat på intelligensmätningarna av elever med olika tidigt upptäckta hörselskador inom olika skolformer (Siffrorna anger antalet elever)

Skolform / Tidpunt för hörselskadans upptäckt / Intelligens	Internat och Externat			Hörselklass och Extern klass			Vanlig klass			Totalt
	Före 1 år	1-3 år	Efter 3 år	Före 1 år	1-3 år	Efter 3 år	Före 1 år	1-3 år	Efter 3 år	
Hög intelligens (9-7 staninepoäng)	18	9	1	11	17	6	1	1	-	64
Medel intelligens (6-4 staninepoäng)	37	22	3	26	25	15	5	7	4	144
Låg intelligens (3-1 staninepoäng)	27	7	1	14	9	5	2	-	-	65
Totalt	82	38	5	51	51	26	8	8	4	273

5. Intelligens i relation till grad av hörselnedsättning

Eftersom tidpunkten för hörselskadans upptäckt visat sig ha samband med graden av hörselnedsättning (se tabell 28, s 137) kan man utifrån resultaten av tabell 36 b (s 149) förvänta sig, att elever med olika grava hörselskador inte heller skall skilja sig nämnvärt åt i intelligensavseende. Detta har vi undersökt, och resultaten redovisas i tabell 38.

Tabell 38. Resultat på intelligensmätningarna av elever med olika grad av hörselnedsättning, staninepoäng

Graden av hörselnedsättning	n	Md	M	s	t
60-89 dB	140	5.03	5.04	1.94	0.29 n.s.
≥ 90 dB	133	5.14	4.97	1.98	-

Som väntat föreligger inte heller några egentliga skillnader i intelligensavseende mellan elever med olika grad av hörselnedsättning (se tabell 38).

För att ytterligare belysa sambandet mellan skolform, grad av hörselnedsättning och intelligens ges nedan en tabellöversikt, som visar hur dessa tre variabler samverkar inom vår totala elevgrupp. Av praktiska skäl har vi även här indelat intelligensen i hög, medel och låg.

Tabell 39. Resultat på intelligensmätningarna av elever med olika grad av hörselnedsättning inom olika skolformer (Siffrorna anger antalet elever)

Skolform / Graden av hörselnedsättning / Intelligens	Internat och Externat		Hörselklass och Extern klass		Vanlig klass		Totalt
	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	
g intelligens (-7 staninepoäng)	6	22	27	7	2	-	64
del intelligens (-4 staninepoäng)	14	48	43	23	15	1	144
g intelligens (-1 staninepoäng	9	26	22	6	2	-	65
talt	29	96	92	36	19	1	273

I stort sett är grupperna med hög och låg intelligens tillsammans lika stora som gruppen medelintelligens oberoende av skolform och grad av hörselnedsättning. Elever i hörselklasser/externa klasser med en hörselnedsättning ≥ 90 dB tycks inte, som man kanske skulle ha väntat, kompensera grav skada med hög intelligens, utan även denna grupp är i allmänhet medelbegåvad. Det enda undantaget är vanlig klass, vars elever som regel har en något mindre grav skada och är medelbegåvade.

Man kan alltså inte konstatera några direkta samspel mellan skolform, tidpunkt för upptäckt resp grad av hörselnedsättning och intelligens.

KAPITEL 13. BESKRIVNING AV DEN HÖRSELSKADADE ELEVENS FAMILJ

I det följande kommer vi att beskriva elevernas familjer med hänsyn till förekomsten av hörselskadade eller hörande föräldrar och syskon, föräldrarnas socialgruppstillhörighet och civilstånd samt förekomsten av missförhållanden inom hemmet, vilka kan tänkas inverka menligt på elevens anpassning.

Våra elevers situation i hemmet avseende förekomsten av hörselskadade eller hörande föräldrar och syskon och därav följande möjlighet till tal- och hörselträning framgår av tabell 40.

Tabell 40. Förekomsten av hörselskadade och hörande föräldrar och syskon[1)]

Förekomst av hörselskadade och hörande syskon / Förekomst av hörselskadade och hörande föräldrar	Inga syskon	Enbart hörselskadade syskon	Både hörselskadade och hörande syskon	Enbart hörande syskon	Totalt
Båda föräldrarna är hörselskadade	2	1	1	3	7
Hörselskadad far	2	-	-	-	2
Hörselskadad mor	-	2	-	2	4
Hörande föräldrar	73	14	9	164	260
Totalt	77	17	10	169	273
% Totalt	28	6	4	62	

237 av våra elever (87% av totala elevgruppen) är "den ende hörselskadade" i sina familjer. I 36 fall (13% av totala materialet) finns någon eller några andra hörselskadade i familjen. Endast 3 elever bland dessa 36 kommer från familjer, vars samtliga medlemmar är hörselskadade.

Tabell 41 a och b utgör sammanställningar av föräldrarnas civilstånd och socialgruppstillhörighet.

---

1) Bilaga 1, fråga nr 1 och 4

Tabell 41. Föräldrarnas: a) civilstånd[1] och b) socialgruppstillhörighet[2]

a)

Civilstånd	Antal	Procent
Gift	242	89
Ensamstående	30	11
Utelämnade svar	1	-
Totalt	273	100

b)

Socialgrupp	Antal	Procent
I	19	7
II	69	25
III	185	68
	273	100

Av tabellen ovan framgår, att 11% av de föräldrar, som berörts av undersökningen, är ensamstående (änka, änkeman, ogift eller skild). Huruvida detta procenttal är representativt för motsvarande normalpopulation av föräldrar med barn i samma åldrar, vet vi ej, enär jämförelsetal ej stått att uppbringa.

Socialgruppsfördelningen i vår föräldragrupp skiljer sig sannolikt något från motsvarande för det svenska samhället. Den sista officiella uppgiften, som finns att tillgå, avser de röstberättigades fördelning på socialgrupper 1952, ett 10%-igt sampel av förvärvsarbetande män och kvinnor. Den procentuella fördelningen är enligt denna: socialgrupp I 5%, II 42% och III 53% (Dahlström, 1968, s 386). Trots att sistnämnda procentsatser daterar sig från 1952 och riktlinjerna vid socialgruppsbestämningen ej helt överensstämmer med våra, förefaller det ändå, som om ett jämförelsevis större inslag av socialgrupp III och mindre av socialgrupp II föreligger i vår föräldragrupp[3]. Detta förhållande kan tänkas bero på såväl arvs- som miljöfaktorer.

---

1) Bilaga 1, fråga nr 10-13.

2) Socialgruppstänkandet är visserligen på avskrivning, men vi anser ändå att tabell 41 b är befogad i syfte att ge en schematisk översikt av elevernas sociala bakgrund.
Föräldrarnas socialgruppstillhörighet har fastställts med hjälp av Gösta Carlssons klassifikationsschema för socialgruppsbestämning, dvs efter yrke och utbildning

3) Indelningen i socialgrupper i svensk officiell statistik skedde tidigare främst utifrån yrke, utbildning, ekonomisk standard och grad av ansvar i yrkesställning

En del föräldrar är ju själva hörselskadade och har därför haft svårigheter att avancera socialgruppsmässigt. Vissa föräldrar har kanske fått hörselskadade barn på grund av att de själva varit handikappade i andra avseenden än enbart hörselmässigt. Dessa handikapp har i sin tur kanske medfört att de haft mindre befordningsmöjligheter. För en del föräldrar har kanske det förhållandet att de har ett hörselskadat barn medfört att de måst avstå från extra tjänster, tillfällen till förflyttning till andra orter, vidareutbildning etc. Detta antagande vore intressant att kunna bekräfta, men vi har inte möjligheter att göra det med ledning av våra föreliggande data. Sämre sanitära förhållanden i en del socialgrupp III-familjer kan ha orsakat större infektionsrisker för barnen med ev hörselskador som följd. Vidare finns inom 27 familjer även hörselskadade syskon, och detta förhållande kan på samma vis tänkas återverka på föräldrarnas socialgruppstillhörighet.

I anslutning till det ovan förda resonemanget kan nämnas, att det i en undersökning kring "De dövas situation i samhället" har framkommit, att endast 5 av undersökningsgruppens 28 förvärvsarbetande döva personer anser, att de har samma möjligheter att bli befordrade som icke hörselskadade arbetare och tjänstemän på sina resp arbetsplatser (Frick, 1969, s 38).

Förekomsten av ett eventuellt samband mellan elevernas skolforms- och föräldrarnas socialgruppstillhörighet har även undersökts, och resultatet redovisas i tabell 42. Socialgrupperna I och II är här sammanslagna, eftersom socialgrupp I endast representeras av få föräldrar, och dessa är jämnt fördelade över de olika skolformerna.

Tabell 42. Sambandet mellan elevernas skolforms- och föräldrarnas socialgruppstillhörighet: chi^2-testning

Skolform / Socialgrupp	Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Totalt
I och II	15(20.3)	22(20)	43(41.3)	8(6.4)	88
III	48(42.7)	40(42)	85(86.7)	12(13.6)	185
Totalt	63	62	128	20	273

chi^2 = 3.03 (n.s.)
df = 3

Något samband mellan föräldrarnas socialgrupp och barnens resp skolformer föreligger inte. Dock tillhör i undersökningsgruppen proportionellt sett fler av internatföräldrarna socialgrupp III än av de övriga föräldragrupperna.

Uppgifter rörande förekomsten av sociala missförhållanden i elevernas hem har inrapporterats av skolsköterskorna och elevernas klassföreståndare. Dessa tillställdes en särskild blankett och hade där att för varje elev ange förekomsten av eventuella missförhållanden i dennes hem i form av alkoholism, kriminalitet, osämja mellan föräldrarna m m.

Uppgifterna om elevernas hemförhållanden är av naturliga skäl kanske inte helt tillförlitliga. Kontakten hem-skola är nämligen ofta sporadisk, ibland beroende på att hemmet ligger på långt avstånd från skolan. Det är ju också fråga om så intrikata uppgifter, att personlig kontakt med kuratorer, lärare, skolsköterskor och föräldrar hade varit att föredraga framför den skriftliga information, som vi fått inskränka oss till att begära.

Resultatet av denna "sociala" enkät blev, att missförhållanden ansågs råda i 26 hem, dvs ungefär 10% av materialet. Dessa missförhållanden förekom bland såväl gifta (14 hem) som ensamstående (12 hem) och företrädesvis inom socialgrupp III (23 hem). Proportionen missförhållanden var alltså större bland ensamstående föräldrar än bland gifta och större i socialgrupp III än i socialgrupperna I och II.

Man skulle med ledning av detta kunna anta, att det finns en större proportion hörselskadade barn med allvarligare anpassningsproblem i socialgrupp III och i hem med ensamstående föräldrar. Det är emellertid också tänkbart, att missförhållanden av typ alkoholism o dyl lättare kommer till myndigheternas kännedom om de förekommer bland ensamstående föräldrar eller i lägre socialgrupper.

DEL VI. UNDERSÖKNINGEN AV FÖRÄLDRARNAS ATTITYDER

De frågor, som kommer att behandlas i detta avsnitt, hänför sig till följande områden:

Kap 14. Föräldrarnas attityder till olika skolformer för hörselskadade barn (s 157-179)

Kap 15. Föräldrarnas attityder till olika kommunikationsmetoder - tal och åtbördsspråk (s 180-198)

Kap 16. Föräldrarnas attityder till olika läroämnens förekomst i skolundervisningen (s 199-203)

Kap 17. Föräldrarnas behov av information och kurser (s 204-207)

Kap 18. Föräldrarnas erfarenheter av och attityder rörande de hörselskadade barnens fritidsumgänge (s 208-212)

Av redovisningsskäl kommer vi här liksom i bakgrundsdelen att följa en annan frågeordning än den, som tillställts föräldrarna.

Undersökningsmaterialet, som ligger till grund för databehandlingen i detta kapitel, består av föräldrarna till de elever, om vilka nödvändiga data till fullo kunnat inhämtas. De 23 målsmän, som ej återsänt sina frågeformulär, utgör här en bortfallsgrupp och medtas ej i beräkningarna. På grund av formulärets omfattning anmodade vi i en förlaga till detta föräldrarna att "helst besvara varje påstående eller fråga", vilket medgav dem viss frihet att undvika besvara frågor av speciellt besvärlig eller känslig natur. Denna åtgärd ansåg vi försvarbar, då vi härigenom hoppades kunna begränsa det totala bortfallet, även om svarsfrekvensen för vissa frågor då kunde tänkas sjunka. Detta förhållande bör hållas i åtanke, då vi i det följande anger antalet utelämnade svar på de olika frågorna. I de fall då testningar utförts, har vi även tagit hänsyn till hur de utelämnade svaren fördelat sig på olika föräldrakategorier. Endast om dessa utelämnade svar inverkat på resultatet av testningen, kommer de dock att upptas till behandling.

KAPITEL 14. FÖRÄLDRARNAS ATTITYDER TILL OLIKA SKOLFORMER FÖR HÖRSELSKADADE BARN

När det gäller att välja skolform för visst barn, uppstår säkert ibland konflikter mellan hem och samhälle. Föräldrarna vill naturligtvis ha den bästa tänkbara behandlingen av sitt barn, men samhället kanske inte alltid kan tillmötesgå de individuella önskemålen utan måste följa vissa regler för skolplacering. Den konflikt som då ibland uppstår mellan föräldrar och samhälle till följd av att båda är "förmyndare" kan återverka på barnet och påverka dess skolsituation.

A. Val av skolform

Merparten av de tillfrågade föräldrarna anser sig ej ha haft möjlighet att välja skolform för sina barn. Detta förhållande är speciellt markant bland specialskolelevernas föräldrar, av vilka 70% ej anser sig ha haft sådan möjlighet. Bristen på valmöjlighet kan dels bero på att föräldrarna fått otillräcklig information om olika skolformer, dels på att tillgången till olika skolformer nära hemorten varit begränsad eller barnet ej ansetts ha förutsättningar att följa undervisningen i någon annan skolform än den det placerats i.

Att föräldrar till internat- och externatelever i mycket liten utsträckning anser sig ha haft möjlighet att välja skolform för sina barn bekräftas av resultatet av en företagen signifikansprövning (se tabell V i appendix, s 276). Föräldrar med barn i hörselklasser och vanliga klasser anser sig däremot i högre grad än väntat ha haft denna möjlighet och är i regel också tillfredsställda med sina val. Det erhållna chi^2-värdet = 52.38***

Eftersom graden av barnens hörselnedsättning kan ha inverkat på möjligheten att välja skolform, dvs föräldrar till mycket gravt hörselskadade barn kanske inte har tyckt sig ha någon annan möjlighet än att placera barnen i specialskola, har vi även företagit en signifikansprövning med hänsyn till barnens hörselnedsättning. Denna redovisas i tabell 43, och i figur 7 illustreras schematiskt hur de olika föräldrakategoriernas attityder ifråga om möjligheten att välja skolform för sina barn och tillfredsställelsen med valet förändras med hänsyn till barnens grad av hörselnedsättning.

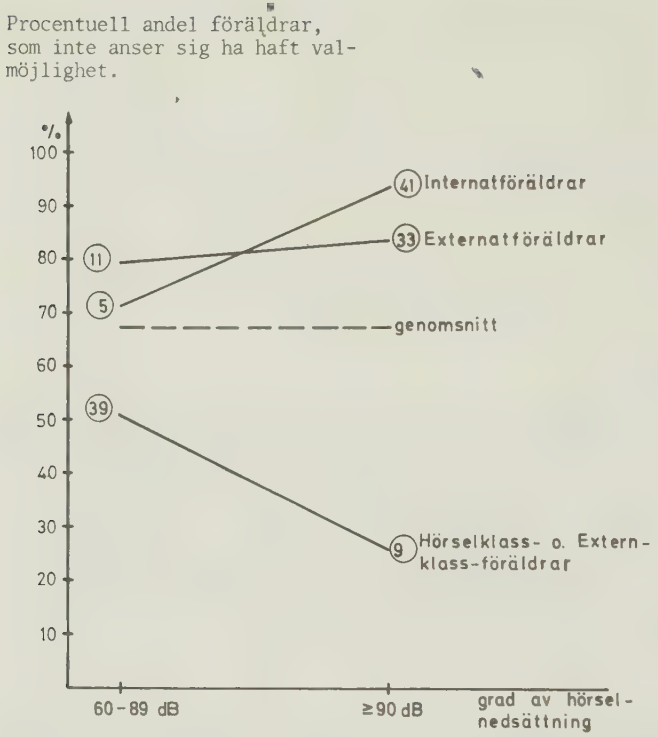


Fig. 7. Andel föräldrar som ej kunnat välja skolform för sina barn - med hänsyn tagen till barnens hörselstatus. (Siffrorna inom cirklarna anger antalet föräldrar inom resp kategori).

Tabell 43. Föräldrarnas möjlighet att välja skolform för sina barn och tillfredsställelse med valet - med hänsyn tagen till barnens hörselstatus: chi^2-testning[1)]

Föräldrakategori / raden av hörselnedsättning / möjlighet	Internatföräldrar		Externatföräldrar		Hörselklass- och Extern klassföräldrar		Totalt
	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	
valmöjlighet	5(4.5)	41(28.2)	11(9.0)	33(25.7)	39(48.8)	9(21.8)	138
möjlighet och tillfredsställelse med va-	2(2.5)	3(15.8)	3(5.0)	7(14.3)	37(27.2)	25(12.2)	77
alt	7	44	14	40	76	34	215

= 49.83***

= 5

Det framgår av tabell 43, att internat- och externatföräldrarna mera sällan än förväntat anser sig ha haft möjlighet att välja skolform för sina barn oberoende av barnes grad av hörselnedsättning. Hörselklassföräldrarna däremot anser sig, oberoende av barnens hörselstatus, oftare än förväntat ha haft valmöjlighet. Absolut sett är det färre föräldrar inom samtliga kategorier utom hörselklassföräldrar med mycket gravt hörselskadade barn, som anser sig ha haft möjlighet att välja skolform för sina barn och är tillfredsställda med valet än som inte anser sig ha haft dylik valmöjlighet. Dessa resultat illustreras i figur 7.

Av figuren framgår särskilt, att hörselklassföräldrarna tydligen anser sig ha haft större valmöjlighet, när barnen är allra gravast hörselskadade i motsats till övriga föräldrakategorier. Detta förhållande låter sig inte så lätt förklaras, men möjligen har internat och externat framstått som mer tänkbara alternativ i fråga om skolplaceringen av barnen, när dessa har mycket höggradiga hörselnedsättningar. För föräldrar som placerat sina barn i internat och externat har nog hörselklass aldrig framstått som något verkligt skolformsalternativ däremot, speciellt inte för mycket höggradigt hörselskadade barn.

1) Bilaga 2, fråga nr 2

De faktiska valmöjligheterna torde också ha samband med föräldrarnas bostadsort, så tillvida att de föräldrar som bor i städer med hörselklasser och ev även specialskola har kanske haft lättare att se hörselklassen som ett alternativ till specialskolan.

B. Attityder till olika skolformer i vissa avseenden

Ett viktigt led i vår undersökning har varit att ta reda på de olika föräldrakategoriernas inställning till integrering av hörselskadade elever i vanliga grundskolor. Emedan många olika synpunkter kan läggas på en dylik integrering, har vi velat ställa föräldrarna inför så konkreta problemsituationer som möjligt. I det följande kommer i enlighet därmed olika attityder till skolformerna ifrån föräldrarnas sida att belysas, först utan och senare med beaktande av de egna barnens skolformstillhörighet.

I tabell 44 kan man genomgående notera, att hörselklassen anses lämplig av många föräldrar. Det bör dock hållas i minnet, att hälften av eleverna är knutna till denna skolform, och bekantskapen med densamma får väl antas bidraga till dess "popularitet".
De flesta av de föräldrar, som förespråkar internat, gör det därför att de anser, att barnen där lättare än i andra skolformer kan acceptera sitt hörselhandikapp. Det bör tilläggas,att vi i begreppet "acceptera" lägger in en positiv mening, och vi har försökt placera frågan i ett sådant sammanhang, att denna avsikt framgår för föräldrarna. Vi menar alltså inte, att accepterandet av handikappet nödvändigtvis är förenat med resignation inför det. I stället kan accepterandet innebära en realistisk inställning till den egna förmågan, vilket många gånger kan leda till kompensation inom något annat område. Detta förhållande har särskilt uppmärksammats av Adler och hans lärjungar[1)].

Skolformerna externat och vanlig klass har båda fått sina flesta anhängare bland föräldrar, som tror att barnen trivs bäst där, medan de positiva attityderna till hörselklass framför allt grundar sig på att många föräldrar anser, att denna skolform bättre än de övriga främjar barnens tal- och

1) Den intresserade läsaren hänvisas till:
1. Adler, A. 1917: Study of organ inferiority and its psychical compensation. New York: Nervous and Mental Diseases Publishing Co.
2. Adler, A. 1927: Practice and theory of individual psychology. New York: Harcourt.
3. Ansbacker, H.L. and Rowena, R. (Eds.) 1956: The Individual-Psychology of Alfred Adler. New York: Basic Books.

språkförståelse. Frågan om de olika skolformernas förmåga att förbereda eleverna för en kommande arbetsplatstrivsel har föräldrarna haft svårt att ta ställning till liksom till olika skolformers möjlighet att tillvara-taga elevernas anlag. Nära en tredjedel av föräldrarna har på dessa båda frågor svarat, att de ej kunnat ta ställning eller har helt undvikit att svara. Denna osäkerhet är genomgående störst hos "internatföräldrarna".

Tabell 44. De olika föräldrakategoriernas attityder i vissa avseenden till skolformer för hörselskadade barn[1)]

Föräldrakategori Attityder i vissa avseenden till skolformer för hörselskadade barn	Internat-föräldrar n = 55	Externat-föräldrar n = 57	Hörselklass- och Extern klassföräldrar n = 119	Vanlig klass-föräldrar n = 19	Totalt N = 250
Barnet lär sig tala och förstå tal bäst i:					
Internat	12	1	3	-	16
Externat	12	29	3	-	44
Hörselklass och Extern klass	15	20	102	3	140
Vanlig klass	-	-	4	14	18
Vet ej	9	5	2	2	18
Utelämnade svar	7	2	5	-	14
Barnet får bäst kunskaper i:					
Internat	19	1	4	-	24
Externat	7	28	5	-	40
Hörselklass och Extern klass	6	16	93	3	118
Vanlig klass	-	-	1	13	14
Vet ej	15	8	4	2	29
Utelämnade svar	8	4	12	1	25
Barnet accepterar sitt handikapp lättast i:					
Internat	24	3	3	-	30
Externat	5	32	8	1	46
Hörselklass och Extern klass	8	10	82	2	102
Vanlig klass	1	1	5	12	19
Vet ej	10	6	9	3	28
Utelämnade svar	7	5	12	1	25
Barnet tillvaratar sina anlag och möjligheter bäst i:					
Internat	9	-	6	-	15
Externat	9	29	5	1	44
Hörselklass och Extern klass	9	12	84	1	106
Vanlig klass	-	1	2	11	14
Vet ej	18	10	12	4	44
Utelämnade svar	10	5	10	2	27
Barnet trivs bäst i:					
Internat	15	-	1	-	16
Externat	12	31	7	1	51
Hörselklass och Extern klass	11	11	85	1	108
Vanlig klass	1	1	4	16	22
Vet ej	8	10	11	-	29
Utelämnade svar	8	4	11	1	24
Barnet får bäst förberedelse för att kunna trivas på kommande arbetsplats i:					
Internat	6	-	1	-	7
Externat	9	17	4	-	30
Hörselklass och Extern klass	12	19	75	2	108
Vanlig klass	-	1	5	13	19
Vet ej	19	14	22	3	58
Utelämnade svar	9	6	12	1	28

1) Bilaga 2, fråga nr 3

En analys av föräldrarnas benägenhet att föredraga samma skolform i samtliga i tabell 44 presenterade avseenden har företagits. Som utgångspunkt valde vi frågan rörande tal- och språkförståelse på grund av dess jämförelsevis höga svarsfrekvens.
56% av de föräldrar, som anser att hörselskadade barn lär sig tala och förstå tal bäst i internat, visar sig föredra denan skolform även i övriga hänseenden. Svarslikformigheten, dvs benägenheten att i samtliga avseenden föredra samma skolform, är så stor som 73%, 74% och 72% bland de föräldrar, som anser, att tal- och språkförståelsen främjas bäst i någon av de övriga skolformerna: externat, hörselklass/extern klass och vanlig klass. Åsikterna om internatets lämplighet i olika avseenden går alltså starkast isär.

Av tabell 44 framgår vidare klart, att föräldrarna tenderar att vara mest positiva till den skolform, där det "egna" barnet undervisas i förhållande till varje annan skolform, även om vissa val i integrerande riktning förekommer. En grafisk framställning (se fig 8) visar också, att de föräldrar, som har sina barn i hörselklasser och externa klasser, till stor del är belåtna med dessa skolformer. Även föräldrar till barn i vanliga klasser är relativt tillfredsställda med barnens skolgång. På de frågor, som rör "trivseln i skolan" och "förberedelse för att kunna trivas på kommande arbetsplats" förhåller de sig till och med mer positiva än föräldrar till hörselklasselever. Ungefär hälften av föräldrarna till barn i externat anser sig belåtna med denna skolform i de flesta avseenden, dock endast omkring en tredjedel vad gäller frågan om skolformens medverkan till att barnet får uppleva trivsel på sin kommande arbetsplats. Föräldrarna till internatelever är endast i ringa utsträckning nöjda med "sin" skolform med undantag för frågorna om barnens accepterande av hörselhandikappet samt deras kunskapsinhämtande.

De skillnader som framkommer mellan internat- och externatgrupperna uttrycker föräldrarnas syn på hemmet och hemmiljöns betydelse, medan skolmiljöns betydelse avspeglar sig vid jämförelser mellan externat- och hörselklassgrupperna. Tillfredsställelsen är generellt större i hörselklassgruppen.

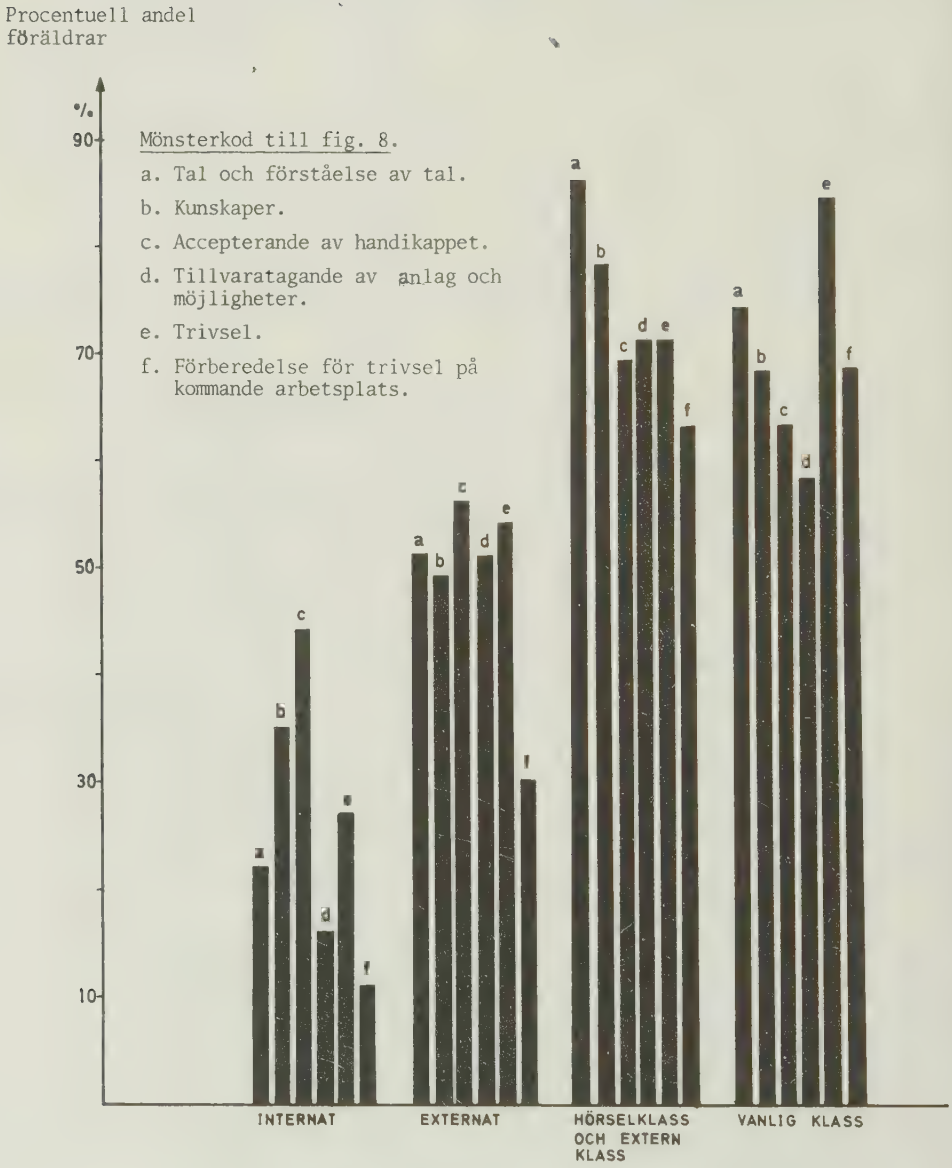


Fig. 8. Procentuella andelen föräldrar inom respektive skolform, som föredrar barnets "egen" skolform framför övriga skolformer i olika avseenden (a-f).

Tillfredsställelsen inom olika föräldrakategorier vad beträffar barnens skolformstillhörighet har blivit föremål för chi^2-testningar. Resultaten framgår av tabell 45 a-f.

Tabell 45 a-f. Föräldrarnas tillfredsställelse i olika avseenden med den skolform, som deras hörselskadade barn tillhör: chi^2-testningar

a) Var lär sig barnet tala och förstå tal bäst?

Föräldrakategori Tal- och språkförståelse	Internat-föräldrar	Externat-föräldrar	Hörselklass- och Extern klassföräldrar	Vanlig klassföräldrar	Totalt
Tillfredsställelse med "egna" skolformen	12(28.1)	29(36.0)	102(80.7)	14(12.2)	157
Föredragande av andra skolformer	27(10.9)	21(14.0)	10(31.3)	3(4.8)	61
Totalt	39	50	112	17	218

$chi^2 = 58.92^{***}$

df = 3

b) Var får barnet de bästa kunskaperna?

Föräldrakategori Kunskapsinhämtande	Internat-föräldrar	Externat-föräldrar	Hörselklass- och Extern klassföräldrar	Vanlig klassföräldrar	Totalt
Tillfredsställelse med "egna" skolformen	19(25.0)	28(35.1)	93(80.4)	13(12.5)	153
Föredragande av andra skolformer	13(7.0)	17(9.9)	10(22.6)	3(3.5)	43
Totalt	32	45	103	16	196

$chi^2 = 22.19^{***}$

df = 3

c) Var accepterar barnet sitt handikapp lättast?

Föräldrakategori / Accepterande av handikappet	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass- och Extern klassför-äldrar	Vanlig klass-föräld-rar	To-talt
Tillfredsställelse med "egna" skolformen	24(29.0)	32(35.0)	82(74.6)	12(11.4)	150
Föredragande av andra skolformer	14(9.0)	14(11.0)	16(23.4)	3(3.6)	47
Totalt	38	46	98	15	197

chi^2 = 7.75 (n.s.)

df = 3

d) Var tages barnets anlag och möjligheter bäst tillvara?

Föräldrakategori / Tillvaratagande av anlag	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass- och Extern klassför-äldrar	Vanlig klass-föräld-rar	To-talt
Tillfredsställelse med "egna" skolformen	9(20.1)	29(31.2)	84(72.1)	11(9.6)	133
Föredragande av andra skolformer	18(6.9)	13(10.8)	13(24.9)	2(3.4)	46
Totalt	27	42	97	13	179

chi^2 = 32.93***

df = 3

e) Var trivs barnet bäst?

Föräldrakategori / Trivsel i skolan	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass- och Extern klassför-äldrar	Vanlig klass-föräld-rar	To-talt
Tillfredsställelse med "egna" skolformen	15(29.1)	31(32.1)	85(72.4)	16(13.4)	147
Föredragande av andra skolformer	24(9.9)	12(10.9)	12(24.6)	2(4.6)	50
Totalt	39	43	97	18	197

chi^2 = 36.67***

df = 3

f) Var får barnet bäst förberedelse för trivsel på kommande arbetsplats?

Föräldrakategori / Förberedelse för trivsel på kommande arbetsplats	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass- och Extern klassför-rar	Vanlig klass-föräld-rar	To-talt
Tillfredsställelse med "egna" skolformen	6(18.3)	17(25.0)	75(57.5)	13(10.2)	111
Föredragande av andra skolformer	21(8.7)	20(12.0)	10(27.5)	2(4.8)	53
Totalt	27	37	85	15	164

$chi^2 = 52.42^{***}$

df = 3

Om hänsyn tages till chi^2-koefficienternas storlek, kan frågorna rangordnas på följande vis: a, f, e, d, b. c. Av denna ordning framgår, i vilka avseenden skillnaderna mellan de olika föräldrakategorierna i fråga om tillfredsställelsen med barnens skolformstillhörighet är störst.

I övrigt kan sägas, att i samtliga i tabell 45 a-f nämnda avseenden föredrar föräldrarna till internat- och externatelever i högre grad än förväntat andra skolformer än barnens nuvarande. Absolut sett föredrar internatföräldrarna den "egna" skolformen endast vad gäller barnens kunskapsinhämtande och accepterande av hörselhandikappet. Externatföräldrarna däremot föredrar den "egna" skolformen absolut sett i samtliga avseenden utom vad gäller frågan om "förberedelse för trivsel på kommande arbetsplats". Föräldrarna till elever i hörselklasser och vanliga klasser föredrar den "egna" respektive skolformen i samtliga avseenden. Dessa testresultat står helt i överensstämmelse med de tendenser, som redan tidigare framkommit och uppvisats grafiskt i fig 8, s 164.

C. Olika skolformers lämplighet

När vi nu ingående redogjort för föräldrarnas inställning till de olika skolformerna, kan det vara dags att undersöka deras helhetsintryck av dem. I vad mån förefaller alltså respektive skolformer lämpliga för hörselskadade barn? Drygt hälften av samtliga föräldrar anser, att hörselklassformen i allmänhet är lämpligast (se tabell 46). Nästan lika många anser den även lämpligast för det "egna" barnet. Samtliga övriga skolformer, av vilka externatet föredrages i störst utsträckning, framstår för föräldrarna som mindre lämpade vid undervisning av hörselskadade barn i allmänhet än vid undervisning av det "egna" barnet, då speciella skäl för valet av viss skolform ofta förelegat. Detta förhållande är framför allt märkbart beträffande internat och vanlig klass. Värt att notera i detta sammanhang är att samtliga föräldrar till de 12 gravast hörselskadade eleverna, med hörselnedsättningar på ca 120 dB, föredragit externat och därnäst hörselklass för det "egna" barnet framför internat och vanlig klass.

Nedanstående tabellöversikt visar också tydligt, att likformigheten i föräldrarnas val är betydande, dvs samma skolform framhålles som den lämpligaste såväl vid undervisning av hörselskadade barn i allmänhet som det "egna" i synnerhet. Ovissheten bland föräldrarna, som den kommer till uttryck i svarskategorin "vet ej" och genom de utelämnade svaren, har naturligt nog varit störst i fråga om val av lämpligaste skolform i allmänhet. Detta förhållande beror troligen till stor del på bristande information om de olika skolformerna samt på svårighet att generalisera, då elevernas förutsättningar i olika avseenden varierar avsevärt.

Tabell 46. Föräldrarnas val av skolform avseende undervisning av hörselskadade barn i allmänhet och det "egna" barnet i synnerhet[1)]

Lämpligaste skolform i allmänhet / Lämpligaste skolform för "egna" barnet	Internat	Externat	Hörselklass och Extern klass	Vanlig klass	Vet ej	Utelämnade svar	Totalt	% Totalt
Internat	14	5	2	-	2	1	24	10
Externat	-	45	6	-	7	-	58	23
Hörselklass och Extern klass	1	3	123	-	5	2	134	54
Vanlig klass	-	-	6	4	4	5	19	8
Vet ej	1	1	2	-	4	1	9	3
Utelämnade svar	-	1	3	-	1	1	6	2
Totalt	16	55	142	4	23	10	250	
% Totalt	6	22	57	2	9	4		

Föräldrarnas inställning till de olika skolformerna i vissa presenterade avseenden har förut redovisats dels utan, dels med hänsyn till barnens skolformstillhörighet. Även när det gäller föräldrarnas åsikter om skolformernas lämplighet i sin helhet, kommer skolformstillhörighet slutligen att tagas i beaktande (se fig 9 och 10).

Som framgår av figur 10 anser föräldrarna i regel, att den skolform, som barnen för närvarande undervisas i, även är den mest passande för dem. Samma skolform uppfattas dock i mindre utsträckning som den lämpligaste vid undervisning av hörselskadade elever i allmänhet, vilket framgår av figur 9. Detta förhållande är speciellt märkbart vad gäller föräldrar med barn i vanlig klass. Dessa föräldrars ovisshet om vilken skolform som i allmänhet kan anses lämpligast är nämligen mycket stor. Orsaken härtill är troligen, att deras egna barn har relativt goda förutsättningar att klara en vanlig skolgång, men utifrån dem kan man inte bedöma, vilken skolform som är lämpligast för hörselskadade barn i allmänhet. Föräldrar till internatelever föredrar externat framför internat för hörselskadade barn i allmänhet och anser hörselklassformen lika tillfredsställande som internatformen. Dock synes ovissheten om lämplig skolform, uttryckt i antalet ute-

1) Bilaga 2, fråga nr 5 och 6

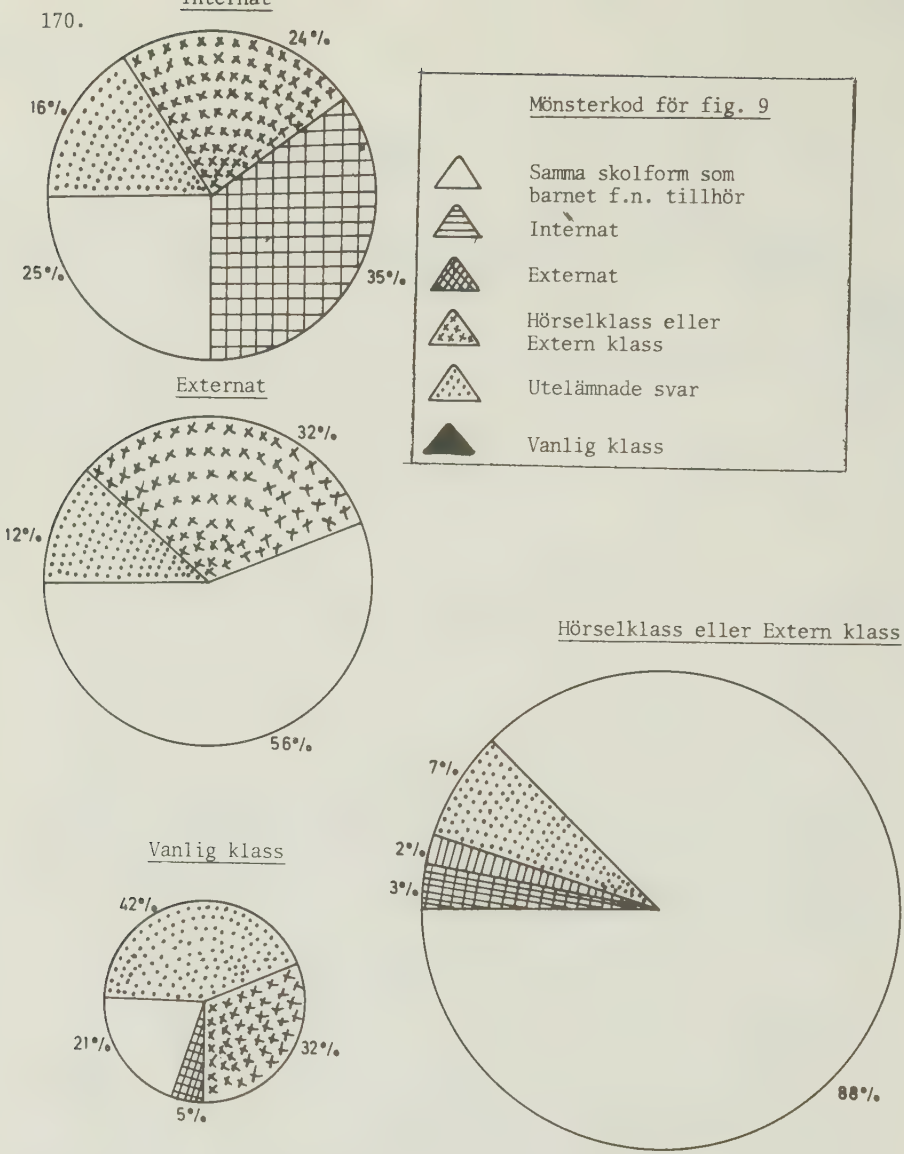


Fig. 9. De olika föräldrakategoriernas attityder beträffande lämpligaste skolform vid undervisning av hörselskadade barn i allmänhet. (Cirkeldiagrammen anger de nuvarande skolformerna. Cirklarnas storlek är beroende av antalet elever inom resp. skolform, som beräkningarna grundar sig på: Internat 63, Externat 62, Hörselklass eller Extern klass 128, Vanlig klass 20).

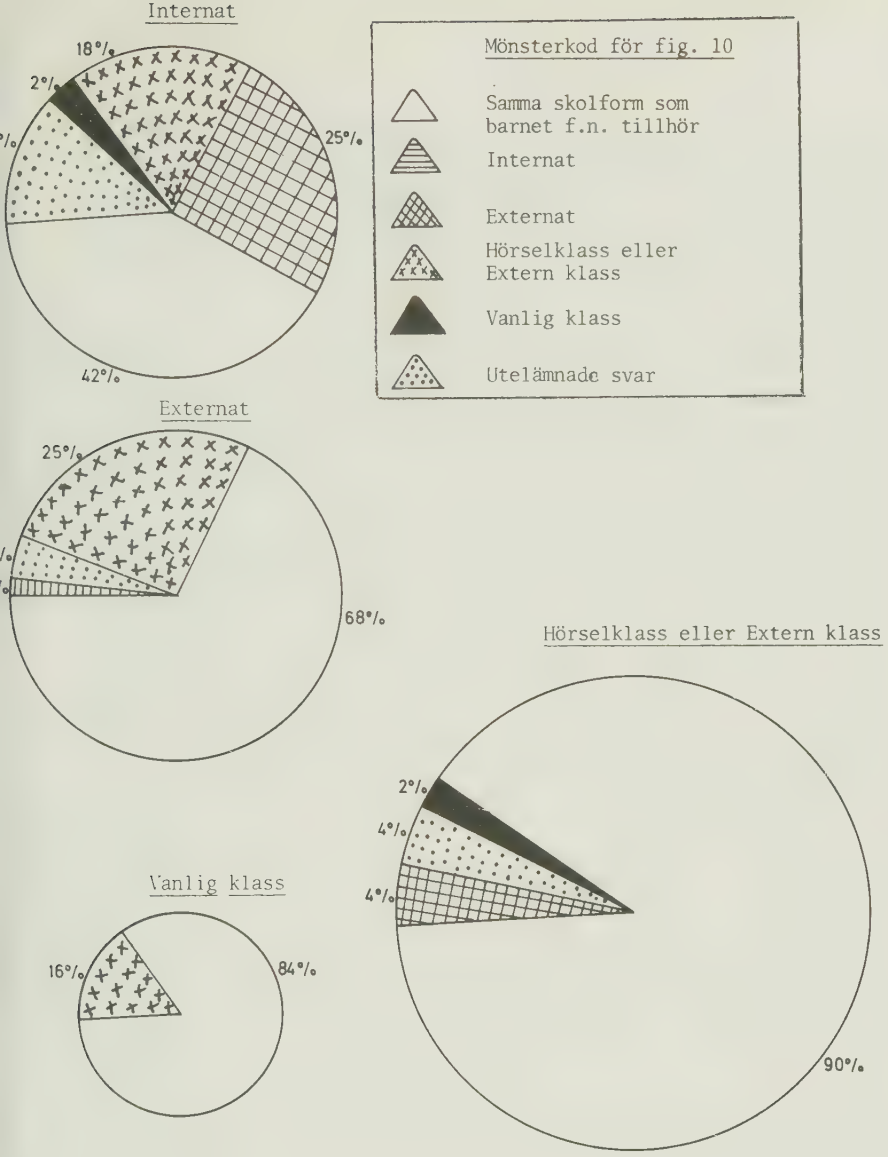


Fig. 10. De olika föräldrakategoriernas attityder beträffande lämpligaste skolform vid undervisning av det "egna" barnet. (Cirkeldiagrammen anger de nuvarande skolformerna. Cirklarnas storlek är beroende av antalet elever inom resp. skolform, som beräkningarna grundar sig på: Internat 63, Externat 62, Hörselklass eller Extern klass 128, Vanlig klass 20).

lämnade svar, vara ganska stor. För de "egna" barnens del kan de likaså tänka sig dessa båda skolformer - om än i mindre utsträckning än internatet. För externat- och hörselklassföräldrarnas del gäller, att de framhåller de "egna", resp skolformerna som lämpligast under alla förhållanden. För de förra synes dock hörselklassformen även vara ett tänkbart alternativ.

För att ytterligare verifiera de resultat, som framkommit beträffande de olika föräldrakategoriernas attityder rörande lämpligaste skolformen för hörselskadade barn, har testningar företagits (se tabell 47 a och b). Dessa ger, i överensstämmelse med tidigare resultat, vid handen, att föräldrar till elever i internat, externat och vanlig klass i större utsträckning än förväntat föredrar andra skolformer framför den "egna" för undervisning av hörselskadade barn i allmänhet. Vidare är "internat- och externatföräldrar" också i lägre grad än förväntat tillfredsställda med sina resp skolformer för undervisning av det egna barnet. Dock är att märka, att externatföräldrarna i båda fallen betydligt oftare absolut sett föredrar den "egna" skolformen framför de övriga. Belåtenheten med den "egna" skolformen kommer dock överlag starkast till uttryck inom kategorin "hörselklassföräldrar".

Tabell 47. De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste skolform för: a) hörselskadade barn i allmänhet och b) det "egna" barnet i synnerhet: chi^2-testningar

)

Föräldrakategori Lämpligaste skolform i allmänhet	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass- och Extern klassföräld-rar	Vanlig klass-föräld-rar	To-talt
Tillfredsställelse med "egna" skolformen	14(32.9)	32(35.7)	105(78.6)	4(7.8)	155
Föredragande av andra skolformer	32(13.1)	18(14.3)	5(31.4)	7(3.2)	62
Totalt	46	50	110	11	217

$chi^2 = 76.90^{***}$

$f = 3$

)

Föräldrakategori Lämpligaste skolform för "egna" barnet	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass- och Extern klassföräld-rar	Vanlig klass-föräld-rar	To-talt
Tillfredsställelse med "egna" skolformen	23(37.8)	39(42.5)	107(89.7)	16(15.0)	185
Föredragande av andra skolformer	25(10.2)	15(11.5)	7(24.3)	3(4.0)	50
Totalt	48	54	114	19	235

$chi^2 = 44.60^{***}$

$f = 3$

D. Allmänna åsikter om olika skolformer

Flera föräldrar har som skäl för val av internat som lämplig skolform anfört, att elevmaterialet där är homogent och lärarna specialutbildade. Kommentarerna i föräldraformuläret innehåller dock även viss kritik emot det förhållandet, att specialskolan relativt ofta mottager barn med multipla handikapp. Dessa elever anser man ha en hämmande inverkan på undervisningen. För ett barn utan syskon anses internatet ge möjlighet till umgänge på fritiden med jämnåriga kamrater, dock med viss risk för att talträningen blir lidande, ty hörselskadade barn använder sig sinsemellan nästan uteslutande av åtbördsspråk. Internatvistelse under hela uppväxttiden anses av många föräldrar begränsa möjligheterna till en naturlig anpassning för barnet. En mjuk övergång till arbetslivet - bland hörande- framhålles som mycket värdefull.

Externatförespråkarna har framför allt framhållit det värdefulla i att denna skolform ger eleverna möjlighet att vistas i en hörande miljö på sin fritid. Vistelsen i hemmiljö anses inverka positivt både på den språkliga utvecklingen och den sociala anpassningen, och det framhålles som särskilt önskvärt, att barnen får bo hemma under de första skolåren. En förälder skriver, att "hörselskadade barn bör "normaliseras" så mycket som möjligt med tanke på kommande yrkesutövning i en hörande värld, men de har även ett emotionellt och socialt behov av att umgås med likasinnade. För god anpassning behöver det hörselskadade barnet både hörselskadade kamrater och en "normaliserande" hemmiljö".

Specialskolorna mottager i jämförelse med övriga skolformer ofta ett mindre antal elever i sina klasser, vilket kan vara till gagn för ängsliga och osäkra barn. Detta "skyddande" av barnet kan dock få icke önskade konsekvenser, som i följande fall relaterat av en förälder: "Vi tror inte, att vår son skulle klara någon annan skolform än externat, då han nu är så medveten om sitt handikapp, att han aldrig tar kontakt med främmande människor".

Hörselklassformens förespråkare framhåller i likhet med externatets det värdefulla i att barnen får bo hemma under läsåret med vad detta innebär av trygghet, upplevelser och naturliga dagshändelser. De ger även uttryck för uppfattningen, att barnen har större möjligheter att få läxhjälp och hjälp med att lösa allehanda problem i hemmet än i skolan. Till fördelarna med hörselklassformen har också anförts, att denna skolform i jämförelse med de övriga ger bättre talträning och utvecklingsmöjligheter beträf-

fande språket och därmed ökade möjligheter för eleverna att tillgodogöra sig undervisningen. Hörselklasserna är, på grund av att de ligger insprängda i vanliga skolor, mindre särpräglade än övriga skolformer. Enligt föräldrarna medför detta bl a, att hörselskadade och hörande barn lär sig umgås med varandra på ett naturligt sätt. De hörselskadade får lära sig att bemästra de svårigheter, som de förr eller senare oundvikligen möter, men samtidigt erfar de trygghet av att ha klasskamrater i samma situation och med samma problem som de själva.
En förälder framhåller hörselklassformens förtjänster i följande ordalag: "Det hörselskadade barnet har som alla andra barn ett naturligt behov och - i varje fall från början - stark vilja till anpassning och kontakt med hela sin omvärld. Det huvudsakliga hindret härför ligger i att detta förutsätter ett ömsesidigt engagemang. Det finns ingen mänsklig rättvisa i att den hörselskadade skall kämpa en ojämn kamp för att bli accepterad i samhället, Det är därför på tiden, att vi lär våra hörande barn att umgås med handikappade på ett naturligt sätt i stället för att gömma undan problemen från världens ögon i ett internat".

Ett i föräldraformuläret ofta framfört önskemål rör inrättandet av fler hörselklasser, eftersom resorna för många elever f n är både långa och tröttande. En nackdel, som hörselklassformen tydligen enligt många föräldrars förmenande har gemensam med specialskolan, är sammanförandet i samma klass av elever med olika förutsättningar att följa undervisningen.Den svaga tekniska utrustningen och bristen på utbildade hörselklasslärare har vidare utsatts för ganska skarp kritik i formuläret. Många föräldrar ger i sina svar även uttryck för behovet av ökad information om de hörselskadade elevernas situation till de övriga eleverna och lärarna vid den skola, där hörselklassen är placerad. Inrättandet av någon enstaka extern klass eller hörselklass i vanlig skola rekommenderas ej, ty dels blir hörselklasslärarен isolerad, dels kan elevantalet i klassen minska, så att den måste dras in. Åtminstone tre klasser i samma skola anses vara lämpligt.

Till fördelarna med skolgång i vanlig klass har föräldrarna i stort sett räknat dem, som anförts för hörselklassformen, dvs främst barnets möjlighet till kontakt med hemmet och hörande kamrater. Problemen anses bl a ligga i att den hörselskadade eleven kan ha svårt att tillgodogöra sig vad lärare och kamrater säger, eftersom han/hon inte alltid kan eller hinner se och läppavläsa allt, som framförs. Klassrummen saknar också i allmänhet den för en hörselskadad nödvändiga tekniska utrustningen, och lärarna kan ha svårt att sätta sig in i en hörselskadads situation, enär de oftast sak-

nar specialutbildning på området. Den hörselskadade eleven kan därför ibland ha svårigheter att hävda sig och bli inlemmad i klassgemenskapen såväl i undervisningssituationen som under fritiden.

E. Byte av skolform

Majoriteten av föräldrarna önskar, att deras barn skall fortsätta sin skolgång i den skolform de f n undervisas (se tabell 48). Bland dem, som önskar byte av skolform för sina barn, återfinns de flesta i internat- och externatkategorierna.
Dessa föräldrar önskar som regel, att skolbyte genomförs med det snaraste. Att relativt många undvikit att besvara denna fråga beror på att den är avhängig frågan om lämpligaste skolform för det "egna" barnet. Föräldrar, som icke kunnat ta ställning till vilken skolform som är att föredraga,kan ju knappast heller ta ställning till om de önskar byte av skolform. Det är vidare tänkbart, att vissa föräldrar ej vågat tillstå sin önskan om skolbyte av fruktan för att ett dylikt uttalat önskemål skulle kunna leda till konsekvenser de ej är beredda att taga.

Tabell 48. De olika föräldrakategoriernas inställning till byte av skolform för det "egna" barnet samt tidpunkt härför[1)]

Föräldrakategori Inställning till byte av skolform	Internat-föräldrar	Externat-föräldrar	Hörselklass- och Extern klassföräldrar	Vanlig klass-föräldrar	Totalt	% Totalt
Byte mycket snart	9	10	2	-	21	8
Byte ganska snart	2	-	3	1	6	2
Byte någon gång i framtiden	8	3	-	-	11	4
Byte, tidpunkt ej angiven	2	2	-	-	4	2
Summa byten	21	15	5	1	42	16
Ej byte	24	41	94	15	174	70
Utelämnade svar	10	1	20	3	34	14
Summa	34	42	114	18	208	84

1) Bilaga 2, fråga nr 6 c och d

Tendenserna i ovanstående tabell bekräftas av resultatet från den chi^2-testning, som redovisas i tabell 49. Detta innebär, att föräldrarna till specialskolelever - speciellt internatföräldrarna - vill ha byte av skolform för sina barn oftare än förväntat och i större utsträckning än föräldarna till elever i hörselklasser och vanliga klasser.

Tabell 49. De olika föräldrakategoriernas inställning till byte av skolform för det "egna" barnet: chi^2-testning

Föräldrakategori / Byte av skolform	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass- och Extern klassföräld-rar	Vanlig klass-föräld-rar	Totalt
Ej byte	24(36.2)	41(45.1)	94(79.8)	15(12.9)	174
Byte	21(8.8)	15(10.9)	5(19.2)	1(3.1)	42
Totalt	45	56	99	16	216

$chi^2 = 37.72^{***}$
$df = 3$

Varför önskar nu så många föräldrar, att deras barn skall byta skolform och byta i integrerande riktning? Vi har granskat de elever det gäller i fråga om deras grad av hörselnedsättning, intelligens och skolanpassning för att se, om de skiljer sig speciellt i dessa avseenden ifrån sina kamrater i samma skolformer. 75% av de bytesberörda eleverna har mycket höggradiga hörselnedsättningar, dvs 90 dB eller däröver, 60% har en intelligens på eller över genomsnittet och 75% har både av lärarna och sig själva bedömts som sämre anpassade än genomsnittet av kamraterna. Det verkar alltså som om dessa elever på grund av sina grava hörselskador placerats i specialskola, men eftersom de inte är så väl anpassade där och har en intelligens och kanske även andra förutsättningar, som bör göra det möjligt för de flesta av dem att klara skolgången i hörselklass eller eventuellt vanlig klass, anser föräldrarna ett byte av skolform värt att pröva.

Några avslutande inlägg i diskussionen om olika skolformer för hörselskadade elever

I detta kapitel har föräldrarnas attityder till olika skolformer för hörselskadade barn behandlats och olika aspekter på de problem, som är förknippade med valet av skolform, belysts. För- och nackdelar har framhållits - men vilken är då den bästa skolformen för hörselskadade elever i allmänhet? Med beaktande av de synpunkter, som framkommit i detta kapitel, låter sig frågan knappast besvaras entydigt. Många faktorer som t ex hörselstatus, talförståelse, språkutveckling, talkvalitet, intelligens samt social och emotionell anpassning, vilka vi inte kunnat undersöka samtliga, inverkar i varierande grad på elevernas förmåga att tillgodogöra sig undervisningen i de olika skolformerna, och de olika faktorernas betydelse för varje enskild elev bör därför om möjligt undersökas och tagas hänsyn till vid skolplaceringen.

Watson hävdar i fråga om hörselskadades skolplacering, att det finns fler skäl som talar för ett klassificerande av undervisningsomsorger för hörselskadade elever snarare än att söka klassificera barnen (Watson, 1967, ss 68-71). Dessa omsorger skulle enligt hans mening kunna indelas på följande vis:

A. Vanlig klass - Eleverna behöver ej specialhjälp i något avseende. Inte heller behöver de nödvändigtvis hörapparat.

B. Vanlig klass med rådgivning - Speciella arrangemang för eleverna behöver vidtagas i klassrummet. Dessutom får eleverna och deras lärare periodisk rådgivning av en specialist.

C. Vanlig klass med deltidshjälp - Eleverna åtnjuter regelbunden hjälpundervisning av dövlärare i den "egna" skolan eller vid någon klinik med avseende på tal, läppavläsning och användande av hörapparater samt får vid behov extra undervisning i de ämnen, som läses i den ordinarie skolan.

D. Vanlig klass med specialundervisningsrum - Om många hörselskadade elever finns i samma skola, kan varje elev, förutom den ordinarie undervisningen i vanlig klass under huvuddelen av veckan, även efter behov få ett visst antal lektioner i specialrummet, antingen individuellt eller i små grupper.

E. Specialklass (deltid) - Eleverna deltar i gemensam undervisning med den vanliga klassen endast i vissa ämnen som gymnastik, slöjd etc. Resten

av tiden går de i specialklass.

F. Specialskola för hörselskadade.

G. Specialskola för döva.

H.I. Specialskolor för hörselskadade resp döva med ytterligare handikapp.

Ovanstående klassificeringsgrunder kan möjligen leda till den slutsatsen, att de skolformer för hörselskadade, som finns i vårt land idag, ytterligare behöver utvecklas och nyanseras vad gäller uppläggningen av undervisningen.

Att de hörselskadades utbildning ytterligare bör integreras med skolutbildningen för hörande kan fastslås inte bara utifrån vår egen undersökning. Frick har t ex i en sociologisk undersökning av "de dövas situation i samhället" intervjuat 43 gravt hörselskadade kvinnor och män, som själva gått i specialskola, om bl a deras inställning till olika typer av skolor för hörselskadade. Han fann därvid, att majoriteten (36) av de utfrågade föredrog specialklass i vanlig skola framför specialskola för hörselskadade (Frick, 1969).

KAPITEL 15. FÖRÄLDRARNAS ATTITYDER TILL OLIKA KOMMUNIKATIONSMETODER - TAL OCH ÅTBÖRDSSPRÅK

Olika sinnesorgan kan användas vid språklig kommunikation. För gravt hörselskadade personer får framför allt synen komma till användning och i dubbel bemärkelse, eftersom den även får utgöra en ersättning för hörseln. Det talade språket, som vanligen mottages auditivt, mottages av hörselskadade personer i stället ofta visuellt genom läppavläsning. Det hörselskadade barnet behöver alltså förutom tal och skrift även lära sig avläsningsteknik.

Valet av kommunikationssätt är en faktor av stor betydelse för den hörselskadade elevens anpassning och integrering. Om tyngdpunkten i undervisningen skall läggas på utvecklingen av elevernas tal eller förmåga att använda tecken och åtbörder har varit föremål för mycken diskussion.

Skillnaden mellan teckenspråk och åtbördsspråk klargörs i Sveriges Dövas Riksförbunds organ SDR-Kontakt nr 6-7, 1968. Med teckenspråk menas således en överföring av den talade satsen till en med händerna ordagrant gjord skrift i luften, medan åtbördsspråk innebär, att den talade satsen omformas till en för ögat mer målerisk och uttrycksfull sats, dvs åtbördsspråkets syntax och morfologi avviker från den som gäller för talspråk och teckenspråk. Frågan: "Hur gammal är Din pappa?" översätts exempelvis enligt åtbördsspråket med: "Din pappa - gammal" + ett frågande ansiktsuttryck.

I den under undersökningen gällande läroplanen, dvs "Läroplan för grundskola för döva och hörselskadade" säges skolans främsta uppgift vara att söka införa de elever, som har förmåga därtill, i de normalhörandes språk och därmed skapa de bästa förutsättningarna för anpassning till ett så normalt samhällsliv som möjligt (SOU 1964:62, s 34). Ett tidigt förvärv av åtbördsspråk anses kunna utgöra ett hinder för tillägnandet av ett spontant tal, främst genom att undanrycka de viktigaste motivationsfaktorerna för detta tillägnande: "att känna behovet av ett talat språk och att erfara effekten av att tala" (SOU 1964:62, s 78). Frivillig undervisning i åtbördsspråk förekommer fr o m åk 8, för att de gravt hörselskadade eleverna, efter skoltidens slut och som vuxna, skall kunna kommunicera med andra hörselskadade. Åtbördsspråk får dock användas i undervisningen även på tidigare stadier, efter prövning i varje enskilt fall och efter samråd med skolans audiologiska och psykologiska expertis samt med föräldrarna. Detta för att öka det enskilda barnets möjligheter till utveckling och tillfredsställa dess kontaktbehov, om detta ej lyckas med skolans andra metoder

(SOU 1964:62, s 49). Motivet för ett dylikt kursavsnitt uttrycks sålunda: "Den hörselskadades anpassning till omvärlden kan främjas genom riktig användning av de vägar, som står till buds, när det gäller att förmedla språket: tal, skrift och åtbörder (SOU 1964:62, s 29). Nödvändigheten för den hörselskadade att inte släppa hörsel-, tal- och avläsetträningen samtidigt med eventuellt användande av åtbördsspråk betonas dock starkt. I förskolan bör åtbördsspråk däremot icke förekomma, emedan förskolan förbereder grundskolans arbete. Barnet skall bringas att inse talets betydelse som medel att skapa kontakt med omgivningen (SOU 1964:62, s 78 f).
Av denna resumé framgår, att man från Skolöverstyrelsens sida är mer tolerant beträffande åtbördsspråkets ställning inom ramen för undervisningen av hörselskadade ju högre skolstadium eleven befinner sig på. Hänsyn tas emellertid också till enskilda individers behov av åtbördsspråk, om detta ger dem ökade kontakt- och utvecklingsmöjligheter.

I det supplement till 1969 års läroplan för grundskolan, som behandlar undervisningen i specialskolan för syn-, hörsel- och talskadade och som utkommit efter vår undersöknings genomförande finns följande allmänna synpunkter: "Det ankommer på läraren att i samråd med skolans ledning, psykologisk expertis och elevernas föräldrar bedöma om och i vilken utsträckning och från vilken tidpunkt tecken och handalfabet bör införas i undervisningen för varje enskild elev.

Undervisningen i teckenspråk är frivillig på låg- och mellanstadiet. På högstadiet ingår den i ämnet svenska med möjlighet till befrielse för elever som inte önskar delta." (Läroplan för grundskolan. Supplement: Specialskolan för syn-, hörsel- och talskadade, 1970, s 75). Följande anvisningar och kommentarer ges dessutom: "Undervisningen i teckenspråk bör lämpligen omfatta en veckotimme i varje årskurs för berörda elever. Skolan bör känna ansvar för att teckenspråket ges en vårdad och hyfsad form. Skolans lärare - och för övrigt all personal - bör i första hand föregå med gott exempel, om och när de av skilda skäl använder tecken vid samtal.

Efter prövning i varje enskilt fall kan teckenspråk användas även som komplement till den med talspråk meddelade undervisningen i olika ämnen för att öka den enskilde elevens möjlighet till utveckling och tillfredsställa hans kontaktbehov, om detta inte lyckas på annat sätt."

Att en negativ inställning till åtbördsspråkets förekomst i undervisningen ibland gjort sig gällande bl a från skolhåll har troligen sin främsta grund i uppfattningen, att tillägnandet av ett språk via aural-oral metod, vil-

ket innebär ett rätt besvärligt uppövande av befintliga hörselrester, inte får utsättas för konkurrens genom inlärning av det betydligt mer lättillgängliga men mindre användbara åtbördsspråket. Med tanke på de elever,som är mycket gravt hörselskadade eller i övrigt saknar förutsättningar att tillgodogöra sig ett talat språk, kan dock ett åtbördsspråk innebära en vinning för deras utveckling i såväl språkligt som socialt hänseende. Denna senare inställning företräds bl a i en barnanstaltsutredning, i vilken utredarna samtidigt framhåller det angelägna i att ordna kurser i åtbördsspråk för personal vid specialskolorna (SOU 1965:55, s 53)[1].

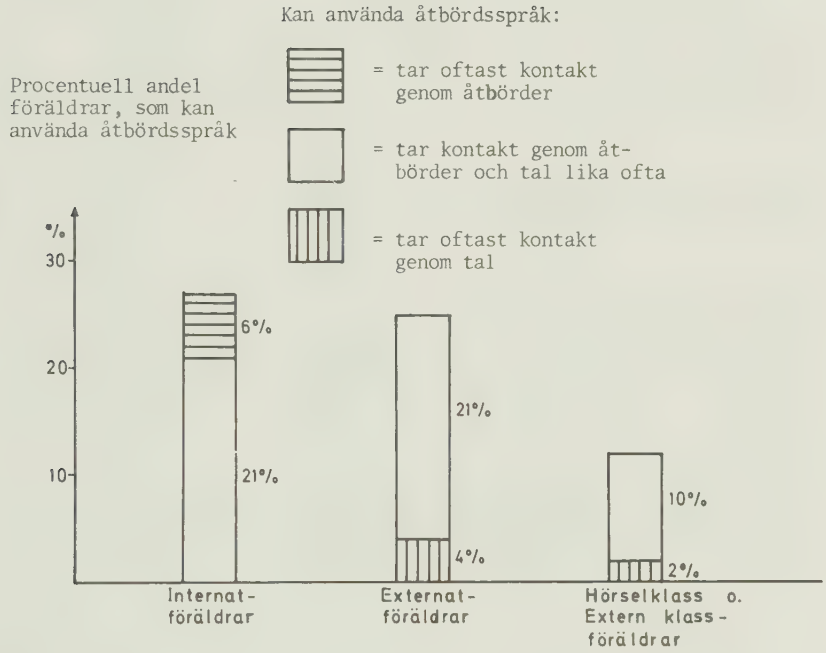
A. I hemmet

Som synes av diagrammet på nästa sida (se fig 11) kan ungefär en fjärdedel av föräldrarna till barn i specialskolorna använda åtbördsspråk[2]. Hörselklasselever, som ju i allmänhet har bättre språkförståelse än specialskoleleverna, är inte i lika stor utsträckning hänvisade till att göra sig förstådda genom åtbörder. Deras föräldrar kan därför inte i samma grad som "specialskoleföräldrarna" använda dylikt språk. För föräldrar med barn i vanlig klass har denna fråga ingen aktualitet, varför diagrammet endast upptager de övriga föräldrakategorierna.

---

1) Åtskillnad mellan termerna åtbördsspråk och teckenspråk görs först i Lgr-69. Därav vårt varierande språkbruk

2) Bilaga 1, fråga nr 9 a och b



Kan ej använda åtbördsspråk:	51%	53%	64%
Utelämnade svar:	9%	14%	17%
Bortfall:	13%	8%	7%

Fig. 11. Föräldrarnas förmåga att förmedla sig med sina barn genom åtbördsspråk och deras huvudsakliga kommunikationsmetoder.

64% av internatelevernas föräldrar men endast ca 40% av externat- och hörselklasselevernas föräldrar ställer sig positiva till anordnande av undervisning i åtbördsspråk för egen räkning (se fig 12)[1]. För dessa senare gäller i överensstämmelse med vad som ovan sagts, att relativt många (24%) av "externatföräldrarna" redan kan använda åtbördsspråk, medan så är fallet för endast en mindre andel (8%) av de "hörselklassföräldrar", som önskar dylik undervisning anordnad.

Att vissa föräldrar undvikit att besvara frågan, om de kan förmedla sig med sina barn genom åtbördsspråk, kan tänkas bero på följande omständigheter:

1. En viss förvirring beträffande innebörden i begreppet åtbördsspråk kan ha förelegat, då termerna teckenspråk och åtbördsspråk ofta används utan klargörande av skillnaderna mellan dem, ibland nästan synonymt.

2. Frågan kan ha uppfattats som irrelevant av föräldrar med barn, som har utvecklad talförmåga.

3. Det kan ha "tagit emot" för en del föräldrar att avge nekande svar, som kunnat tyda på bristande intresse från deras sida.

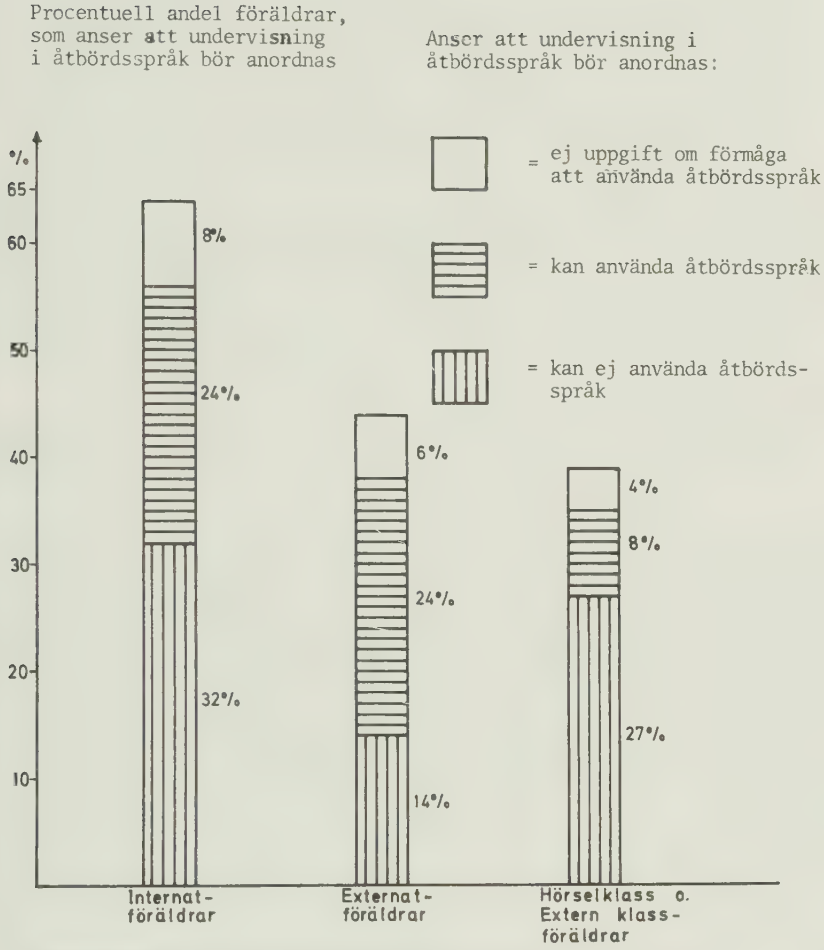
Vad gäller frågan om anordnande av undervisning i åtbördsspråk kan de utelämnade svaren tänkas bero på att:

1. Debatten om åtbördsspråkets vara eller icke vara vid tiden för undersökningen var ganska häftig och kanske framkallade osäkerhet hos föräldrarna.

2. Svarsalternativen är för onyanserade, emedan de ej tar hänsyn till elevernas individuella förutsättningar och föräldrarna kan ha haft svårt att generalisera.

---

1) Bilaga 1, fråga nr 9 c



Anser ej, att undervisning i åtbördsspråk bör anordnas:	20%	38%	38%
Utelämnade svar:	3%	9%	16%
Bortfall:	13%	9%	7%

Fig. 12. Föräldrarnas åsikter om anordnande av undervisning i åtbördsspråk för hörselskadade barns föräldrar och deras förmåga att använda nämnda kommunikationsmetod.

De olika föräldrakategoriernas förmåga att förmedla sig med sina barn genom åtbördsspråk har testats, och chi^2-värdet 6.28* innebär en ytterligare bekräftelse på att föräldrar till elever i internat och externat kan använda sig av åtbördsspråk i större utsträckning än föräldrar till hörselklasselever. Testningen redovisas i tabell VI i appendix (se s 277!). Av tabell 50 framgår, att internat- och externatföräldrarna oftare än förväntat och i stort sett oberoende av barnens grad av hörselnedsättning kan använda sig av åtbördsspråk, medan förhållandet är det motsatta för hörselklassföräldrarna. Inom varje föräldrakategori, oberoende av barnens hörselstatus, finns dock fler föräldrar som inte kan än som kan använda åtbördsspråk. Resultatet, att barnens skolform snarare än deras grad av hörselnedsättning tycks vara av betydelse för föräldrarnas förmåga att använda sig av åtbördsspråk, är något förvånande men värt att notera.

Tabell 50. Förmågan hos föräldrar med olika gravt hörselskadade barn inom olika skolformer att förmedla sig med sina barn genom åtbördsspråk: chi^2-testning[1)]

Föräldrakategori	Internatföräldrar		Externatföräldrar		Hörselklass- och Externklassföräldrar		Totalt
Hörselnedsättning	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	
Kan använda sig av åtbördsspråk	4(2.2)	13(9.8)	3(3.4)	13(8.6)	11(16.2)	4(7.6)	48
Kan ej använda sig av åtbördsspråk	5(6.8)	27(30.2)	11(10.6)	22(26.4)	55(49.8)	27(23.4)	147
Totalt	9	40	14	35	66	31	195

chi^2 = 11.27*
df = 5

1) Bilaga 1, fråga nr 9 a

Någon signifikant skillnad mellan internat-, externat- och hörselklassföräldrar med olika gravt hörselskadade barn i fråga om deras behov av att kurser i åtbördsspråk anordnas för dem föreligger inte. Detta framgår av tabell 51. En testning utan hänsyn till barnens grad av hörselnedsättning har däremot givit ett chi^2-värde = 9.26**, vilket tyder på att barnens skolform även i detta avseende har större betydelse än deras grad av hörselnedsättning. Det är nämligen framför allt internatföräldrarna, som anser sig ha behov av kurser i åtbördsspråk (se tabell VII i appendix, s 277). Troligen använder sig deras barn - till skillnad från eleverna i övriga skolformer - i regel själva av åtbördsspråk som kommunikationsmedel. Intresse för att kurser i åtbördsspråk skall anordnas föreligger dock hos samtliga föräldrakategorier.

Tabell 51. Åsikter om behovet av kurser i åtbördsspråk för hörselskadade barns föräldrar hos föräldrar med olika gravt hörselskadade barn inom olika skolformer: chi^2-testning[1)]

Föräldrakategori	Internatföräldrar		Externatföräldrar		Hörselklass- och Extern klassföräldrar		Totalt
Graden av hörselnedsättning	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	
Kurser bör anordnas	10(5.8)	30(24.9)	6(8.1)	22(22.0)	36(38.2)	14(19.1)	118
Kurser behövs ej	0(4.2)	13(18.1)	8(5.9)	16(16.0)	30(27.8)	19(13.9)	86
Totalt	10	43	14	38	66	33	204

chi^2 = 9.44 (n.s.)
f = 5

1) Bilaga 1, fråga 9 c

B. I skolan

Föräldrarna i vår undersökningsgrupp har visat sig mer positiva till åtbördsspråk som undervisningsmetod än dövskoleutredningen i sitt betänkande (SOU 1964:61) och i sitt förslag till läroplan för grundskola för döva och hörselskadade (SOU 1964:62). Som framgår av tabell 52 anser dock mer än 50% av föräldrarna, att "övervägande tal" är det lämpligaste kommunikationssättet både för befrämjande av barnens kunskaper och trivsel. Ungefär 30% anser, att tal och åtbörder bör förekomma lika ofta. Oral metod föredrages i något högre grad vad gäller kunskaps- än vad gäller trivselaspekten på undervisningen. Att föräldrarna varit tveksamma inför trivselfrågan torde bero på att denna faktor är svår att observera och bedöma, särskilt för de föräldrar, vars barn ej vistas i hemmet annat än under ferierna. Av tabellen framgår dessutom, att föräldrarnas attityder till viss undervisningsmetod vad gäller såväl trivsel- som kunskapsfaktorn är ganska konstanta.

Tabell 52. Föräldrarnas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod vad gäller relationen kunskapsinhämtande-trivsel[1)]

Kunskapsinhämtande \ Trivsel	Övervägande tal	Lika ofta tal och åtbörder	Övervägande åtbörder	Vet ej + utelämnade svar	Totalt	% Totalt
Övervägande tal	124	21	-	15	160	64
Lika ofta tal och åtbörder	3	56	-	12	71	29
Övervägande åtbörder	-	-	1	-	1	-
Vet ej + utelämnade svar	1	-	-	17	18	7
Totalt	128	77	1	44	250	
% Totalt	51	31	-	18		

Några avvikelser från tendensen att föredra viss undervisningsmetod både vad gäller trivsel- och kunskapsaspekten finns. Ett antal föräldrar, som anser att undervisningen genom övervägande tal är mest ändamålsenlig för kunskapsinhämtandet, är tveksamma inför val av metod med hänsyn till bar-

1) Bilaga 2, fråga nr 4 a

nets trivsel. Även en annan föräldragrupp, som väljer alternativet "lika ofta tal och åtbörder" i fråga om kunskapsinhämtandet, visar sig osäker i fråga om trivselbedömningen. Slutligen finns en grupp föräldrar, som anser, att övervägande tal är viktigast för kunskapsinhämtandet men tal och åtbörder för barnets trivsel.

I detta sammanhang är det också av intresse att närmare utreda, huruvida föräldrar med barn i olika skolformer har skilda åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på kunskaps- och trivselaspekterna. Vi har därför företagit en testning därav med konstanthållning av graden av hörselnedsättning. Med avseende på kunskaperna erhöll vi därvid ett chi^2-värde 14.31^{***} inom hörselnedsättningskategorin 60-89 dB och ett chi^2-värde 10.52^{**} inom hörselnedsättningskategorin ≥ 90 dB. Med avsennde på trivseln erhölls chi^2-värdena 19.52^{**} respektive 9.53^{**}(se tabellerna VIII a och b och IX a och b i appendix s 278 och 279). Testresultaten visar, att flertalet hörselklassföräldrar - fler än förväntat - föredrar en undervisningsmetod baserad på "övervägande tal".

De skiljer sig härvid ifrån övriga föräldrakategorier, vilka i stället något oftare än förväntat föredrar en undervisningsmetod, där tal och åtbörder användes lika ofta. Vi har också testat föräldrarnas åsikter om olika undervisningsmetoder i förhållande till barnens hörselstatus dels med avseende på barnens kunskaper - dels med avseende på deras trivsel. Även här erhöll vi signifikanta resultat $chi^2 = 13.45^{***}$ respektive $chi^2 = 19.66^{***}$. En undervisningsmetod baserad på övervägande tal föredrogs således oftare än förväntat för barn med en hörselnedsättning på 69-89 dB, medan en metod baserad på lika ofta tal och åtbörder föredrogs oftare än förväntat för barn med en hörselnedsättning på 90 dB eller däröver (se tabellerna X och XI i appendix, s 280). Dessa resultat föranledde oss att undersöka det samtida inflytandet av barnens olika skolformer och grad av hörselnedsättning, dvs huruvida föräldrarnas inställning till olika undervisningsmetoder varierar med hänsyn till dessa variabler. Testningarna redovisas i tabell 53 a och b.

Tabell 53. Åsikter om lämpligaste undervisningsmetod hos föräldrar med olika gravt hörselskadade barn inom olika skolformer
a) chi^2-testning med avseende på barnens kunskapsinhämtande
b) chi^2-testning med avseende på barnens trivsel

a) Kunskapsinhämtande

Föräldrakategori	Internatföräldrar		Externatföräldrar		Hörselklass- och Extern klassföräldrar		Totalt
Graden av hörselnedsättning	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	
Övervägande tal	4(6.1)	16(27.1)	9(10.2)	23(27.8)	68(52.2)	27(23.7)	147
Lika ofta tal och åtbörder	5(2.9)	24(12.9)	6(4.8)	18(13.2)	9(24.8)	8(11.3)	70
Totalt	9	40	15	41	77	35	217

$chi^2 = 35.63^{***}$
df = 5

b) Trivsel

Föräldrakategori	Internatföräldrar		Externatföräldrar		Hörselklass- och Extern klassföräldrar		Totalt
Graden av hörselnedsättning	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	
Övervägande tal	3(4.8)	10(19.9)	7 (9.1)	15(22.4)	60(41.1)	21(18.7)	116
Lika ofta tal och åtbörder	5(3.2)	23(13.1)	8(5.9)	22(14.6)	8(26.9)	10(12.3)	76
Totalt	8	33	15	37	68	31	192

$chi^2 = 44.20^{***}$
df = 5

Av de redovisade tabellerna 53 a och b framgår, att föräldrarnas inställning till tal respektive tal och åtbörder inte tycks påverkas nämnvärt av att olika aspekter lägges på undervisningen - kunskapsinhämtande och trivsel. I båda fallen är det oberoende av barnens hörselstatus fler internatföräldrar, som föredrar tal och åtbörder framför övervägande tal och fler hörselklassföräldrar, som föredrar övervägande tal framför tal och åtbörder. Externatföräldrarnas åsikter varierar dock så att,oberoende av barnens hörselstatus,fler föredrar övervägande tal i fråga om barnens kunskapsinhämtande men fler tal och åtbörder i fråga om deras trivsel. Så väl internat- som externatföräldrarna föredrar dock, oftare än förväntat, en undervisningsmetod baserad på lika ofta tal och åtbörder både för barnens kunskapsinhämtande och trivsel, oberoende av barnens hörselstatus, men framför allt, när hörselnedsättningen är $\geq$ 90 dB. Hörselklassföräldrarna däremot föredrar, oftare än förväntat, en undervisningsmetod baserad på övervägande tal, likaledes oberoende av vilka aspekter som lägges på undervisningen och barnens hörselstatus men framför allt, när hörselnedsättningen ligger mellan 69-89 dB.

Det förefaller alltså som om föräldrarnas åsikter om undervisningsmetoderna har starkast samband med integreringsgraden hos barnens respektive skolformer, eftersom svarsmönstret inom varje föräldragrupp ser ungefär likadant ut oberoende av graden av hörselnedsättning. Internatelevernas föräldrar är sålunda mest positiva till åtbördsspråk, troligen emedan deras barn, som under såväl skoltid som fritid huvudsakligen umgås med andra hörselskadade, har utvecklat ett stort behov av åtbörder. Externateleverna, som ju vistas bland enbart hörselskadade på skoltid men bland hörande på fritid, behöver däremot kunna tala och förstå tal i något större utsträckning, vilket föräldrarnas svar också tyder på.

Hörselklasseleverna slutligen, som undervisas i skolor, där merparten av eleverna är hörande och även på fritiden umgås med hörande, tycks ej ha särskilt stort behov av åtbördsspråk. Hörselklasselevernas föräldrar är också i regel talinriktade.

De uppnådda och redovisade resultaten av förfrågningarna till föräldrarna om olika undervisningsmetoders lämplighet illustreras schematiskt i figurerna 13 och 14.

Procentuell andel föräldrar, som föredrar en undervisningsmetod baserad på övervägande tal.

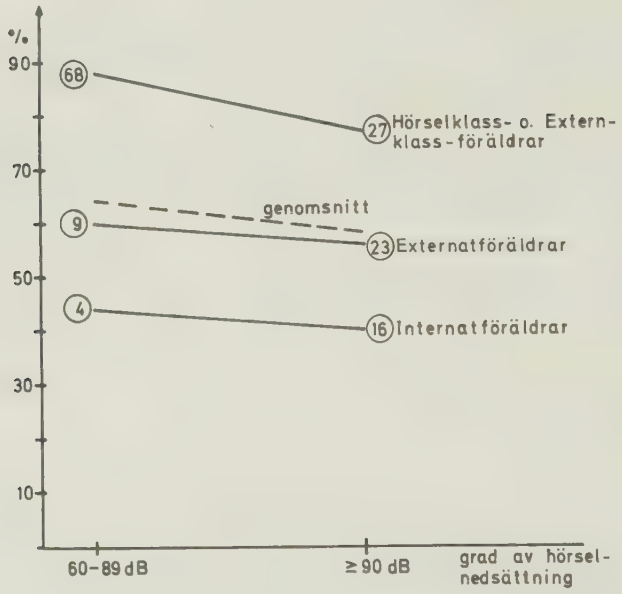


Fig. 13. De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens kunskapsinhämtande - med hänsyn tagen till barnens hörselstatus. (Siffrorna inom cirklarna anger antalet föräldrar inom resp. kategori).

Procentuell andel föräldrar,
som föredrar en undervisnings-
metod baserad på övervägande tal.

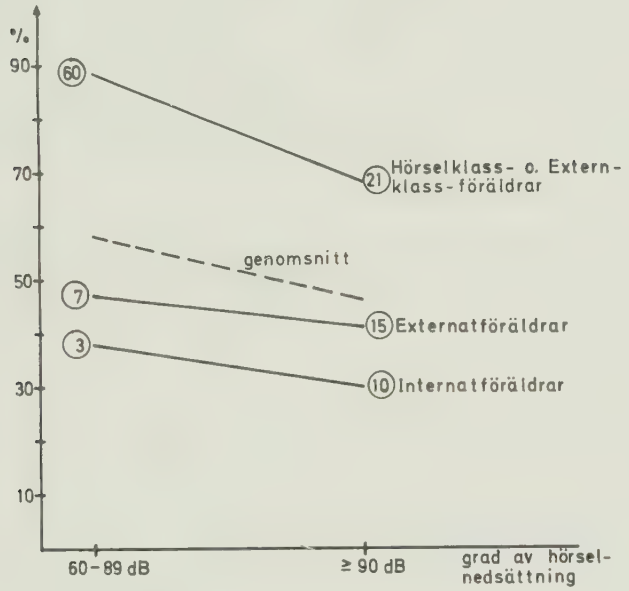


Fig. 14. De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens trivsel - med hänsyn tagen till barnens hörselstatus. (Siffrorna inom cirklarna anger antalet föräldrar inom resp. kategori).

I "Läroplan för grundskola för döva och hörselskadade" poängteras mycket starkt, att den ledande principen för språkundervisningen i såväl förskola som grundskola bör vara att "göra eleverna aktiva i en värld av ljud och språk" (SOU 1964:62, s 32). För att nå detta entydiga mål måste "ett nära samarbete etableras mellan hem, förskola och dövskola, så att största möjliga kontinuitet i det döva barnets undervisning och uppfostran erhålles (SOU 1964:62, s 31). Därav följer, att undervisningsformer och arbetssätt för tal- och språkträning i förskola och dövskola bör överensstämma, för att elevens övergång från förskola till grundskola skall kunna ske lugnt och friktionsfritt. Kan man få ett sådant samarbete och samordnande till stånd, kommer det genom förskoleundervisningen grundlagda talet och språket att vidareutvecklas i grundskolan.

Vad anser då föräldrarna om lämpligaste träningsinriktning i förskolor för hörselskadade barn? Är de lika oralt inriktade som ansvariga inom skolväsendet? Som framgår av tabell 54 är så ej fallet.

Tabell 54. Föräldrarnas åsikter om lämpligaste träningsinriktning i förskolor för hörselskadade barn[1)]

Träningsinriktning	Frekvens	%
Enbart träning i tal och läppavläsning	122	49
Träning i tal och läppavläsning jämsides med åtbördsspråk	95	38
Enbart träning i åtbördsspråk	-	-
Vet ej	23	9
Utelämnade svar	10	4
Totalt	250	100

Ovanstående tabell visar visserligen en tendens hos föräldrarna att föredraga tal och läppavläsning, men dylik träning jämsides med undervisning i åtbördsspråk följer som ett nära nog likvärdigt alternativ. I jämförelse med föräldrarnas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod i den ordinarie skolan (se tabell 52, s 188) framkommer här en mer positiv inställning till

1) Bilaga 2, fråga nr 4 b

åtbördsspråk beträffande förskoleundervisningen.

Vår föräldragrupps åsikter går alltså stick i stäv mot vad man från skolhåll hittills ansett om åtbördsspråkets förekomst på förskolestadiet. I olika sammanhang har det nämligen framhållits, att "konventionellt åtbördsspråk icke bör förekomma i förskolan, utan skolans befattningshavare bör eftersträva att i möjligaste mån redan från början ersätta åtbördsspråk med aktivitet, mimik samt med tydligt, enkelt tal" (SOU 1964:62, s 78).

Vi har även testat de olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste träningsinriktning i förskolor för hörselskadade barn med konstanthållande av barnens hörselstatus samt prövat, om åsikterna om träningsinriktningen varierar med barnens grad av hörselnedsättning utan hänsyn till deras skolformstillhörighet. I det förra fallet erhölls ett chi^2-värde = 6.18* för hörselnedsättningskategorin 69-89 dB och ett chi^2-värde = 4.96 (n.s.) för hörselnedsättningskategorin $\geq$ 90 dB (se tabellerna XII a och b i appendix, s 281). Det är således endast åsikterna hos föräldrar med mera måttligt hörselskadade elever inom olika skolformer, som skiljer sig signifikant åt. Vi reserverar oss dock något för detta resultat, eftersom vi här rör oss med mycket små delgrupper. Det förefaller dock som om internat- och externatföräldrarna föredrar en träningsinriktning med tal och läppavläsning jämsides med åtbördsspråk, medan hörselklassföräldrarna anser att enbart tal och läppavläsning är att föredraga. Totalt sett verkar inte barnens hörselstatus ha något som helst samband med föräldrarnas åsikter om träningsinriktning efter vad som framkommit av den testning, som företagits i detta avseende (se tabell XIII i appendix, s 282). Trots detta fann vi det vara värt att undersöka, om föräldrarnas åsikter varierar, då hänsyn tages till såväl barnens skolformstillhörighet som hörselstatus. Testningen redovisas i tabell 55.

Tabell 55. Åsikter om lämpligaste träningsinriktning i förskolor för hörselskadade hos föräldrar med olika gravt hörselskadade barn inom olika skolformer: chi^2-testning

Föräldrakategori	Internatföräldrar		Externatföräldrar		Hörselklass- och Extern klassföräldrar		Totalt
Graden av hörselnedsättning	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	
Enbart tal och läppavläsning	3 (5.0)	20(23.4)	5(7.8)	21(22.9)	41(36.3)	25(19.5)	115
Tal och läppavläsning jämsides med åtbördsspråk	6(4.0)	22(18.6)	9(6.2)	20(18.1)	24(28.7)	10(15.5)	91
Totalt	9	42	14	41	65	35	206

chi^2 = 10.42 (n.s.)
df = 5

Resultatet av den i tabell 55 redovisade testningen bekräftar, att föräldrarnas åsikter om lämplig träningsinriktning i förskolor för hörselskadade barn inte har något signifikant samband med barnens nuvarande skolform och grad av hörselnedsättning.

Att barnens hörselstatus inte har någon avgörande betydelse för föräldrarnas åsikter om träningsinriktningen i förskolor för hörselskadade barn överensstämmer med de resultat vi erhållit angående föräldrarnas åsikter om nuvarande undervisningsmetoder, dvs om enbart tal eller tal jämte åtbörder är att föredraga. Inte heller i detta fall spelar barnens hörsel någon större roll. Integreringsgraden hos barnens nuvarande skolform har inte heller någon betydelse för föräldrarnas åsikter om förskoleträningen men däremot för åsikterna om de nuvarande undervisningsmetoderna. Om distansen till förskoletiden gör att föräldrarnas inställning till träningen där är mindre subjektivt färgad av den skolform deras barn för närvarande går i är svårt att uttala sig om. Skillnaden är i varje fall märkbar och värd att notera.

Några avslutande inlägg i diskussionen om olika kommunikationsmetoder i undervisningen av hörselskadade elever

Den föregående framställningen visar ganska tydligt, att föräldrar till hörselskadade barn i allmänhet anser sig vara i behov av åtbördsspråk för att lättare kunna kommunicera med sina barn. Det framgår vidare, att detta behov ännu ej tillgodosetts i den omfattning, som av föräldrarna anses önskvärt.

Som inledningsvis nämnts har åtbördsspråk fram till 1969 kunnat väljas som frivilligt ämne först i årskurs 8, då det antagits, att en stabilisering av det talade språket hunnit äga rum. Enligt ett uttalande av undervisningsrådet Karin Lundström år 1968 är dock kontakten med eleverna en förutsättning för att skolans arbete skall lyckas. Om sådan kontakt ej nås enbart genom det talade ordet, olika tekniska hjälpmedel och pedagogiska metoder till trots, så krävs därför andra åtgärder som t ex införande av åtbördsspråk, oberoende av årskurs (Lundström, 1968). I 1969 års läroplan har också dessa tankegångar slagit igenom.

I augusti 1967, efter det den femte världskongressen för döva hållits, framförde ordföranden i Sveriges dövas ungdomsförbund, Uldis Ozolins, ganska skarp kritik emot den svenska dövundervisningen. Han ansåg sig flera gånger under kongressens gång ha fått belägg för att åtbördsspråket inte försenar tal- eller språkutvecklingen. I Sverige, jämfört med England, Amerika och Ryssland, får hörselträningen enligt hans mening så stor företrädesrätt framför undervisningen i användandet av handåtbörder eller tecken, att barn med mycket små hörselrester på ett tidigt stadium i livet går miste om ett användbart kommunikationssätt. Härigenom kan både den sociala och emotionella utvecklingen hämmas (Ozolins, 1967).

Den tidiga kommunikationens betydelse har även betonats av konsulent Lars Kruth, som i december 1967 tog upp detta problem i Sveriges dövas riksförbunds organ, SDR-Aktuellt. Han föreslog där, att barn, som ej med hjälp av hörapparater kan uppfatta det talade ordet, bör få lära sig tecken och åtbörder och först så småningom gradvis talträna. För en social anpassning, framhöll han, krävs det nämligen betydligt mer än att kunna tala och avläsa. Framför allt måste barnens kunskapsinhämtande underlättas. Detta förslag har dock fram till 1969 stått i strid mot de principer rörande olika uttrycksmedel, som framkommer i läroplanen för grundskolan för döva och hörselskadade.

Vid Sveriges dövas ungdomsförbunds informationskonferens i Örebro den 15-16 november 1968 framhölls åtbördsspråkets fördelar för barn med små hörselrester av bland andra doktor Terje Basilier från Norge. Han påpekade, att avläsning är förenat med stora svårigheter för små barn, vilka däremot är mottagliga för åtbördsspråksträning. Om dylik träning kommer till stånd, aktiveras de områden av hjärnan som har med abstrakt tänkande att göra i rätt tid för att kunna utvecklas i "normal" takt. Ett tidigt uppövat åtbördsspråk leder enligt doktor Basilier till att ett "inre språk" bildas, som i sin tur underlättar träningen av avläseförmågan.

Docent Göte Hansson meddelade vid samma konferens delresultat från en behovsanalysprövning med avseende på vidareutbildning för döva. Av speciellt intresse är här uppgiften om ett nära hundraprocentigt önskemål, att undervisningen borde omfatta såväl tecken som tal, trots att de tillfrågade (ung 3000 prenumeranter på SDR-Kontakt) tidigare undervisats enligt oral metod. Samma resultat nådde Frick i en intervjuundersökning av gravt hörselskadade personer (Frick, 1969).

Läsåret 1968/69 företog Amcoff en undersökning rörande bruket av åtbördsspråk inom specialskolan för hörselskadade. Följande här kortfattat återgivna resultat erhölls bl a: Lärarna anser sig ha dåliga kunskaper i åtbördsspråk, men de klarar av att ge teckensymboler för åtskilliga ord. Majoriteten av lärarna använder sig av tal eller tal och avläsehjälp i undervisningen,men åtbördsspråk tillgrips, när kontakt inte kan nås på annat vis. De flesta, som använder tal och fingerbokstavering, är positivt inställda till detta kombinationssystem. Elevernas kommunikation sinsemellan sker via tal och tecken eller enbart tecken. En majoritet av lärarna anser, att fingerbokstavering och teckenspråk är till nytta för åtminstone vissa elever och bör införas redan på lågstadiet eller rentav på förskolestadiet. Framför allt framhålles den positiva effekten av ett tidigt införande av teckenspråk på personlighetsutvecklingen men även i viss mån på läs- och skrivfärdigheten (Amcoff, 1968).

KAPITEL 16. FÖRÄLDRARNAS ATTITYDER TILL OLIKA LÄROÄMNENS FÖREKOMST I SKOLUNDERVISNINGEN

Bland de allmänna synpunkter på målsättningen för undervisningen i specialskolan, som framförs i den under undersökningsperioden gällande läroplanen, märks främst följande uttalanden: "För grundskolan för döva och hörselskadade gäller i princip samma målsättning som för den allmänna grundskolan med de speciella modifikationer som betingas av elevernas handikapp. Arbetssättet i grundskolan för döva och hörselskadade har dock en annan karaktär än i den allmänna grundskolan, eftersom verksamheten i den förra med nödvändighet måste inriktas på att i största möjliga utsträckning reducera de av hörselskadan orsakade bristerna i elevernas auditiva och språkliga utveckling samt allmänna utveckling i övrigt."

"Undervisningen i svenska - bibringandet av de språkliga färdigheterna - kommer därvid att erhålla en central ställning. Den språkuppbyggande verksamheten måste ges prioritet i undervisningen. Alla tillfällen till språkgivning måste tillvaratas. Åt en fri, av läsordningen oberoende språkundervisning måste därför lämnas stort utrymme. Detta får dock ej innebära, att andra för elevernas allsidiga utveckling viktiga ämnen försummas i undervisningen" (SOU 1964:62, s 30). "Tal- och språkträningen bör därför bedrivas så att den på ett naturligt sätt inordnas i ett successivt vidgat kunskapsmeddelande. Språkträningen blir därigenom mera meningsfylld för eleven" (SOU 1964:62, s 8).
Det poängteras också, att "de språkliga färdigheter, som eleverna tillägnat sig, bör praktiskt tillämpas och övas även i elevernas hem, fosterhem eller internat. Föräldrar, vårdare och övrig personal bör därför informeras om skolans undervisningsprogram och vid regelbundna föräldramöten och personalkonferenser ges instruktioner om hur de kan medverka i det språkuppbyggande arbetet" (SOU 1964:62, s 31). I ovan citerade läroplan anges målet för den språkgivande delen av undervisningen i svenska vara "att eleverna allt efter sina individuella förutsättningar lär sig förstå och använda språket i såväl muntlig som skriftlig form, så att de kan stå i språklig kontakt med omgivningen. Undervisningen i svenska bör dessutom medverka till en vidgad allmän orientering och skapa ökade förutsättningar för personlig utveckling och för gemenskap och samarbete med såväl hörande som döva" (SOU 1964:62, s 20).

I vår föräldraenkät har också framkommit, att svenska är det läroämne, som föräldrarna anser ha den högsta angelägenhetsgraden[1)]. Detta ämne följs tätt av matematik och yrkesorientering, vilket framgår av fig 15.

---

1) Bilaga $2_{(ex)}$, fråga nr 2 a

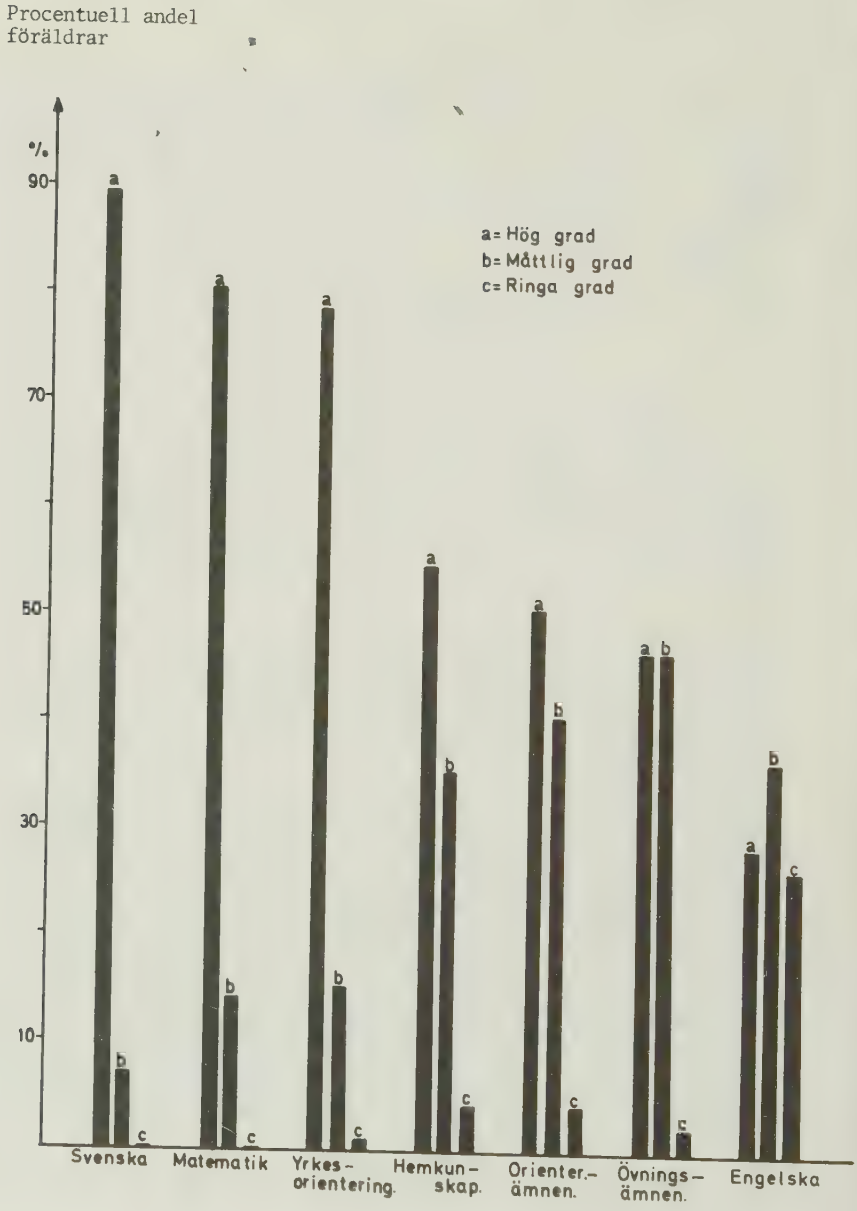


Fig. 15. Föräldrarnas åsikter om angelägenhetsgraden av några läroämnens förekomst i skolundervisningen.

Få föräldrar har underlåtit att besvara frågorna om de olika läroämnenas förekomst i skolundervisningen. Den största andelen uteblivna svar hänför sig till föräldrar till internatelever. Detta torde bero på att dessa ej är så informerade om skolan och dess verksamhet att de kan ta ställning till en fråga, som rör olika läroämnens angelägenhetsgrad. De flesta utelämnade svaren gäller engelska och minsta antalet svenska, i analogi med dessa läroämnens prioritetsgrad.

Föräldrarna har varit överens om att tyngdpunkten i undervisningen bör ligga på tal- och språkträning, jämsides med hörselträning. Svenska språket är en nödvändig förutsättning för allt kunskapsinhämtande, och detta läroämne måste därför komma att intaga en särställning i förhållande till de övriga.

Önskemål om mer yrkesorientering, såväl teoretisk som praktisk, har också framkommit. Föräldrarna anser det vara ytterst värdefullt att elevernas yrkesval förberedes, i den mån det är möjligt, inom ramen för skolans verksamhet. Av föräldrakommentarerna framgår vidare, att eleverna bör få personliga erfarenheter av ett antal yrken, möjlighet att praktiskt pröva om de äger erforderliga förutsättningar för yrkena i fråga samt kunskap om arbetslivet.

Att också ämnet matematik ansetts mycket angeläget beror på att det, utom att vara ett centralt undervisningsämne, för en del av de språkligt handikappade är ett "kompensationsämne". Många hörselskadade flickor utbildar sig nämligen till kontorister, hålkortsoperatriser och liknande yrken, där goda matematikkunskaper är värdefulla. Det förutsättes i "Läroplan för grundskola för döva och hörselskadade", att endast elever med god studiebegåvning bland de hörselskadade kan nå ordinarie grundskolans mål för matematikundervisningen. För övriga elever blir det till följd av språksvårigheterna nödvändigt med inskränkningar i lärostoffet och en långsammare studiegång (SOU 1964:62, s 50).

Samhällskunskap och nutidsorientering framhålls också som värdefulla läroämnen. För de handikappade blir det lättare att anpassa sig till samhället, om de vet, hur det fungerar, vilka krav samhället ställer på individen och vilka rättigheter de har som samhällsmedborgare.

Många av föräldrarna önskar, att de hörselskadade skall få mer träning i att umgås med andra människor och klara sig i olika situationer. En kraftig satsning av berörda myndigheter på denna samhällsorienterande verksamhet emotses!»

Att engelska är det minst populära ämnet får väl inte anses som förvånansvärt. Med tanke på elevernas stora språkliga handikapp måste de ju utveckla all sin förmåga och energi till att lära sig förstå och använda modersmålet, varför övriga främmande språk inte kan få så stort utrymme på schemat.
Vid korstabulering har vi funnit, att internat- och externatgruppernas föräldrar har måttligt eller ringa intresse, proportionerna är ungefär lika, för engelska. Detta torde sammanhänga med att deras barn som regel har grava skador (se tabell 24, s 132). Föräldrar till hörselklasselever, som i regel har mindre grava skador, har stort eller måttligt intresse. Det är här litet övervikt för det första alternativet.

I läroplanen säges beträffande undervisningens omfattning i språk som engelska, tyska och franska, att "kursernas omfång måste bestämmas i relation till den enskilde elevens såväl allmänna som speciella förutsättningar för språkstudier" (SOU 1964:62, s 52).
Av supplementet "Specialskolan för syn-, hörsel- och talskadade" framgår beträffande undervisningen i engelska, att engelska är ett frivilligt ämne med 2 vtr i åk 4 och 5 samt med 3 vtr i åk 6-10. För de elever som inte deltar i undervisningen i engelska, ökas undervisningstiden i svenska och matematik med motsvarande timantal (Läroplan för grundskolan. Supplement: Specialskolan för syn-, hörsel- och talskadade, s 61, 63 och 66). I de allmänna anvisningarna framhålls, att eleverna bör uppmuntras att delta i undervisningen i engelska. "Lustbetonade uttalsövningar kan ha en positiv inverkan på tal- och avläsefärdigheten. På samma sätt kan studiet av ett främmande språk ge nya aspekter på den formella språkbehandlingen och därmed ge impulser till en säkrare behandling även av svenskan." (Supplement: Specialskolan för syn-, hörsel- och talskadade, s 78).

Förutsättningen för att undervisning och vård av hörselskadade elever skall bli fullgod är att skolans personal är tillräcklig till antalet och väl utbildad för sina olika arbetsuppgifter. Lärare, teknisk personal och vårdpersonal bör samverka till att skapa en trivsam och trygg skol- och hemmiljö för barnen. Inte minst viktigt för elevernas tal- och språkutveckling är det, att deras fritid blir stimulerande och meningsfull.

72% av föräldrarna anser, att personalen på skolor för hörselskadade elever bör utgöras av övervägande hörande, 16% menar, att personalen kan rekryteras bland hörande och hörselskadade i lika stor utsträckning, medan 12% har lämnat frågan öppen[1]. De "vet ej"-svar som föreligger kommer i allmänhet från föräldrar till elever i hörselklasser och vanliga klasser. Dessa föräldragrupper, som framför allt har erfarenhet av det allmänna skolväsendet, har tydligen undvikit att göra ett generellt ställningstagande i denna fråga.

KAPITEL 17. FÖRÄLDRARNAS BEHOV AV INFORMATION OCH KURSER

I såväl 1962 som 1969 års "Läroplan för grundskolan" betonas bl a vikten av ett gott samarbete mellan hem-skola-samhälle. Där framgår också, att ansvaret för att kontakter kommer till stånd åvilar samtliga parter, men framför allt bör skolan framstå som initiativtagare.
Kontakt mellan skola och hem kan ske direkt genom personliga samtal mellan lärare och föräldrar. Särskilda mottagningstider finns anslagna för detta ändamål. Speciellt för hörselskadade elever kan en kontaktbok för meddelanden mellan lärare och föräldrar vara värdefull. I denna kan t ex anteckningar om skolprestationer och upplysningar om möten etc införas. Den personliga kontakten kan även upprätthållas genom anordnande av klassmöten, då lärare och föräldrar till samtliga barn i klassen får tillfälle att mötas och diskutera olika problem i samband med undervisning och uppfostran. Föredrag och diskussioner i större skala kan förekomma vid de allmänna föräldramöten, som skolan anordnar. Åhörardagar kan även vara ett medel från skolans sida att få kontakt med målsmännen. För föräldrar med hörselskadade barn kan det vara av stort värde att få tillfälle att deltaga i kurser, avsedda att ge mer ingående information om exempelvis vårdnaden och träningen av barnen i hemmet eller om skol- och yrkesval. För dylik verksamhet utgår anslag till skolorna (SOU 1964:62, s 8).

Av svaren i föräldraformuläret framgår, att föräldrarna anser skolan vara den främsta informationskällan i fråga om anvisningar för behandling och vård av hörselskadade barn i hemmet. Därefter framhålls i tur och ordning hörcentraler, hörselvårdskonsulenter och föräldraföreningar som viktiga förmedlingsorgan (se tabell 56 a).
För internat- och speciellt för externatföräldrar gäller, att informationen som regel erhållits genom skolan. En viss del (27 st) av hörselklassföräldrarna får främst information från skolan, men en större andel (41 st) genom andra källor. Elever i vanlig klass får information genom hörselvårdskonsulenter och hörcentraler.

I senare fallet beror detta sannolikt på att normalklasslärarna som regel ej har någon speciell utbildning (se s 234), varför det måste vara svårt för dem att ge råd till det hörselskadade barnets föräldrar. Hörselklasslärarna borde ha bättre förutsättningar (se s 234) att ge råd och hjälp, men av olika anledningar fungerar inte kontakten skola-hem tillfredsställande.

En relativt stor andel av föräldrarna anser sig inte ha fått någon information, och det stora antalet utelämnade svar tyder troligen på att även dessa föräldrar endast i ringa mån erhållit några upplysningar. En liknande tendens framkommer vid behandlingen av föräldrarnas svar på frågan, om den information de erhållit tillfredsställt deras behov eller ej (se tabell 56 b). Ungefär en fjärdedel av föräldrarna anser den otillräcklig, och en ännu större andel har helt undvikit att besvara frågan, troligen som följd av att de inte anser sig ha fått någon information. Somliga föräldrar kanske även känner tveksamhet inför frågan och rädsla att ev "stöta" sig med skolan, om de skulle framhålla brister i informationsgivningen. Det är dock även föräldrarnas skyldighet att söka inhämta sådana upplysningar, som de är betjänta av, och att informationen i så hög grad ansetts som obefintlig kan väl åtminstone till viss del tillskrivas föräldrarnas egen oföretagsamhet.

Tabell 56. Föräldrarnas a) främsta informationskällor beträffande handhavandet av det hörselskadade barnet i hemmet och
b) åsikter rörande omfattningen av den erhållna informationen[1)]

a)

Främsta informationskällor	Frekvens	%
Barnets skola	60	24
Audiologiska kliniker och hörcentraler	24	10
Hörselvårdskonsulenter	17	7
Föräldraföreningar	14	5
Karolinska sjukhuset	7	3
Andra föräldrar med hörselskadade barn	7	3
Massmedia	6	2
Totalt	135	54

Inga upplysningar	34	14
Utelämnade svar	81	32
Totalt	115	46

b)

Informationens omfattning	Frekvens	%
Tillräcklig information	90	36
Ej tillräcklig information	66	26
Utelämnade svar	94	38
Totalt	250	100

1) Bilaga 2, .. fråga nr 4 a och b

Den information, som föräldrarna anser angelägnast, kan indelas i två kategorier med hänsyn till typ av informationskanaler:

I. Allmänna informationskanaler -
Dessa utgörs exempelvis av massmedia, aktuella kurser och föredragsaftnar och omspänner all den samhälleliga information om olika möjligheter, som står till buds för föräldrarna på det pedagogiska och sociala planet.

II. "Personliga" informationskanaler -
Sådana kommer till stånd genom direkt kontakt mellan skola-experter-föräldrar. Bl a påvisar föräldrarna behovet av en kontinuerlig kontakt med skolan för erhållande av information om det egna barnets prestationsnivå och förutsättningar för att på bästa sätt kunna bistå och vägleda barnet i hemmet. Möjlighet till sammanträffande med ett team bestående av rektor, klasslärare, läkare och psykolog m fl anges som önskvärt för att få till stånd en så allsidig bedömning av barnet som möjligt. Likaså uttrycks önskemål om anordnande av diskussionsmöten under pedagogisk ledning för ventilering av olika problem.

En relativt stor andel av de berörda föräldrarna har uppgivit att de någon gång deltagit i en kurs för att vidga sina kunskaper om det hörselskadade barnet. Nära 65% av föräldrarna tycks dock ha varit inaktiva i detta avseende.
Kursmomenten, som de föräldrar, vilka deltagit i kurser, funnit värdefullast, kan indelas i följande tre grupper:

I. Det hörselskadade barnet -
Kunskapsförmedling för förståelse av de hörselskadade barnens intellektuella och psykiska utveckling samt rådgivning angående handhavandet av barnen i hemmet med tanke på speciella uppfostrings- och sysselsättningsproblem.

II. Tal- och språkutveckling -
Upplysning om forskningsresultat och nya hjälpmedel, anvisning på litteratur samt instruktion i hörselträningsteknik och exemplifiering av lämpliga talövningar.

III. Skola och yrkesliv -
Rådgivning angående studie- och yrkesval för hörselskadade elever samt orientering om olika skolformer, som kan erbjudas dem.

Vid en granskning av föräldrarnas inställning till olika av oss föreslagna sommarkursämnen, visade det sig, att kurser rörande yrkesval och yrkesmöjligheter för hörselskadade fått starkast bifall. Kurser, som ger upplysning om barnens nuvarande skolgång, har i huvudsak önskats av föräldrar till barn i externat- och hörselklasser, och den senare föräldrakategorin har dessutom i allmänhet ställt sig positiv till en orientering om meningsfull fritidssysselsättning för sina barn. Inom samtliga föräldrakategorier har det slutligen rått en viss enighet om önskvärdheten av en kurs i tal- och hörselträning av barnen i hemmet.

Svarsfrekvensen på denna fråga är ej så hög som kunde förväntas, vilket dock inte behöver tyda på bristande intresse från föräldrarnas sida. Vår begäran att de bara skulle ange det för dem angelägnaste kursämnet kan ha vållat bekymmer, om flera alternativ förefallit lika attraktiva.

Nedanstående översikt (se tabell 57) visar föräldrarnas inställning till de av oss föreslagna kursämnena.

Tabell 57. Föräldrarnas åsikter om angelägenheten av olika sommarkurser[1)]

Kursämnen	Frekvens	%
Yrkesval och yrkesmöjligheter för hörselskadad ungdom	95	38
Upplysning om barnets skolgång	33	13
Meningsfull fritidssysselsättning för hörselskadade	32	13
Tal- och hörselträning i hemmet	29	11
Kurs i åtbördsspråk	19	8
Behandling och vård av hörselskadade barn	13	5
Övrigt	2	1
Utelämnade svar	27	11
Totalt	250	100

1) Bilaga $2_{(ex)}$, fråga nr 3

KAPITEL 18. FÖRÄLDRARNAS ERFARENHETER AV OCH ATTITYDER RÖRANDE DE HÖRSELSKADADE BARNENS FRITIDSUMGÄNGE

78% av de föräldrar, som deltagit i enkätundersökningen anser, att deras hörselskadade barn i allmänhet behandlas riktigt av familjens vänner och bekanta[1]. Ungefär 15% av föräldrarna uppger, att barnen i allmänhet behandlas felaktigt. De vanligaste felen, som bekantskapskretsen begår, har sin grund i bristande insikt i tillvägagångssättet vid kommunikationen med det hörselskadade barnet. I allmänhet använder man för svåra ord, gör otydliga läpprörelser och talar för fort.

Troligen skulle föräldrarna ha varit mer negativa, om frågan gällt behandlingen av barnet från allmänhetens sida. Föräldrarnas vänner, som förmodligen fått upplysning om barnets begränsningar och möjligheter, vet väl oftast bättre, hur det skall behandlas. Av svaren att döma har några av föräldrarna trots frågans formulering ändå generaliserat till hur folk i allmänhet betraktar och behandlar det hörselskadade barnet.

Som ytterligare exempel på felaktig behandling anföres också, att många vuxna ej kan uppträda naturligt i samvaro med barnet utan känner sig besvärade och gör barnet osäkert. En del människor tror, att det är meningslöst att tala med barnet eller tycker, att det är alldeles för besvärligt att t ex upprepa delar av samtalet, som den hörselskadade gått miste om. Några föräldrar har helt kategoriskt sagt, att deras vänner ofta talar om barnet, men nästan aldrig till barnet. Att tanklöshet, nyfikenhet och brist på vanlig bildning hos många vuxna ibland kan vara påfrestande för föräldrar med hörselskadade barn har vidare påpekats. Besvärande känns framför allt vissa människors sätt att med tal och blickar beklaga föräldrarna.

Den felaktiga behandlingen av hörselskadade, som ovan angivna företeelser ger belägg för, bottnar i stor okunnighet om hörselhandikappets innebörd och följder för den drabbade. Frågan är, hur man lämpligen skall informera andra människor, så att de kan bringas till mer insikt och få ökad förståelse för de handikappades situation. Enbart upplysningar via massmedia är knappast tillräckligt, ty dessa får troligen en selektiv spridning, dvs

---

1) Bilaga $2_{(ex)}$, fråga nr 5

når och påverkar framför allt dem, som redan är intresserade av handikappades problem och inställda på att söka förstå dem. Om olika intresseorganisationer eller föreningar dessutom kunde engageras att få till stånd en integrering av handikappade inom sina egna medlemsled, vore troligen mycket vunnet för en ökad förståelse människor emellan, eftersom man får verklig förståelse och intresse för andra människor framför allt genom att umgås under skol- eller arbetstid och fritid.

Föräldrarnas erfarenheter av det hörselskadade barnets kontakter med hörande barn är övervägande positiva, men en del exempel på otrevligt uppträdande barn emellan har tyvärr anförts[1]. Till de positiva erfarenheter, som föräldrarna gjort, räknar de främst, att deras hörselskadade barn behandlas som en jämlike av andra barn. Föräldrarna finner det anmärkningsvärt, att barn i allmänhet tycks acceptera handikappet mycket naturligare än vuxna. Många barn hjälper t ex den hörselskadade och rättar till ev misstag, som han/hon begår. Många hörande barn vill också lära sig åtbördsspråk för att kunna förstå och göra sig förstådda. Flera föräldrar har omtalat, att det hörselskadade barnet deltar i scoutverksamhet bland hörande, och att de enbart har positiva erfarenheter av denna verksamhet.

Vanligast bland de negativa erfarenheter, som föräldrarna gjort, är att barn ofta yttrar sig nedsättande om det hörselskadade barnets handikapp. Somliga barn viskar, härmar eller gör narr av det hörselskadade barnet. Andra kommer med beskyllningar.

Kontakten mellan hörselskadade och hörande barn säges fungera någorlunda i förskoleåldern, då behovet av språk som kommunikationsmedel inte är så stort, men avta med stigande ålder och ökat behov av språklig kontakt. Det händer då lätt, att det hörselskadade barnet isoleras i kollektiva lekar, eftersom kamraterna ej har tålamod att tala sakta och tydligt och upprepa vad som sagts för att göra det möjligt för det hörselskadade barnet att uppfatta och förstå. Ett exempel, som talar för sig själv, är följande uttalande från en förälder: "De 10 första åren hade han inga kamrater. De tröttnade på honom, då han ej kunde göra sig förstådd. Kamraterna blev irriterade, och det slutade alltid med slagsmål".

---

1) Bilaga $2_{(ex)}$, fråga nr 6

Somliga hörselskadade tycks ogärna vilja ta kontakt med hörande kamrater överhuvudtaget. Andra har svårt att få kontakt med jämnåriga och söker sig i stället till yngre barn. Vissa kontaktsvårigheter förekommer hos flertalet hörselskadade barn inom samtliga skolformer utom vanlig klass. Svårigheterna varierar men verkar endast undantagsvis vara av allvarligare art.

Det bör även framhållas, att hörande barns föräldrar ibland tycks föregå med icke önskvärt exempel, eftersom de genom att själva ej acceptera den hörselskadade samtidigt påverkar sina barns attityder negativt.

I tabell 58 redovisas en jämförelse mellan föräldrarnas åsikter om lämpligt fritidsumgänge för hörselskadade barn i allmänhet och faktiskt fritidsumgänge för det "egna" barnet med avseende på förekomsten av hörande och hörselskadade kamrater.

Tabell 58. Föräldrarnas åsikter om lämpligt fritidsumgänge för hörselskadade barn i allmänhet kontra faktiskt fritidsumgänge för det "egna" barnet[1)]

Föräldrarnas åsikter om fritidsumgänge för hörselskadade barn / Fritidsumgänge för det "egna" barnet	Övervägande med hörselskadade barn	Övervägande med hörande barn	Med hörselskadade och hörande barn lika ofta	Utelämnade svar	Totalt	% Totalt
Övervägande med hörselskadade barn	-	9	26	2	37	15
Övervägande med hörande barn	-	70	76	2	148	59
Med hörselskadade och hörande barn lika ofta	1	10	43	1	55	22
Utelämnade svar	-	1	8	1	10	4
Totalt	1	90	153	6	250	
% Totalt	1	36	61	2		

1) Bilaga $2_{(ex)}$, fråga nr 7 och 8

61% av föräldrarna anser, att hörselskadade barn bör umgås med hörselskadade och hörande kamrater i lika stor utsträckning, medan 36% menar, att hörselskadade barn bör umgås övervägande med hörande barn. Vad gäller det faktiska fritidsumgänget är förhållandet motsatt, dvs majoriteten av barnen (59%) umgås till största delen med hörande kamrater, medan 22% umgås lika ofta med hörselskadade och hörande. De, som umgås övervägande med hörselskadade, tillhör med några få undantag internat- och externatgrupperna, vilket är naturligt, eftersom umgänget under fritiden ofta är detsamma som under skoltiden, och dessa barn umgås ju enbart med hörselskadade kamrater i skolan. Deras föräldrar anser dock, att hörselskadade barn på sin fritid bör umgås i större utsträckning med hörande, jämnåriga kamrater.

Som motivering för att hörselskadade barn i princip bör umgås med hörselskadade och hörande barn lika ofta anförs bl a,att de hörselskadade inte skall behöva känna, att de tillhör en särskild grupp utan redan vid tidig ålder ha kontakt med alla barn, oavsett deras hörselförmåga. Det påpekas också, att barnens språk utvecklas bättre tillsammans med hörande, men kontakten med andra hörselskadade ger mer gemensamhetskänsla - man förstår varandra bättre.

När man ser, att en så stor andel som 59% av de hörselskadade barnen övervägande umgås med hörande kamrater på fritiden, inställer sig frågan: Hur pass påtagligt och frekvent är detta umgänge, framför allt när det hörselskadade barnet har en mycket höggradig hörselnedsättning? Något exakt svar på denna fråga kan vi inte få ur våra data, men en viss jämförelse beträffande fritidsumgänget mellan barn från olika skolformer och med olika hörselnedsättning kan vi göra, och denna jämförelse visas i tabell 59. Vi har endast granskat externat- och hörselklasselevernas fritidsumgänge, eftersom internateleverna under största delen av sin fritid är hänvisade till en omgivning med enbart hörselskadade personer och hörselskadade elever i vanliga klasser till en övervägande hörande miljö.

Tabell 59. Fritidsumgänget för hörselskadade elever ur olika skolformer och med olika grad av hörselnedsättning

Skolform / Hörselnedsättning / Fritidsumgänge för det "egna" barnet	Externat		Hörselklass och Extern klass		Totalt
	60-89 dB	≥ 90 dB	60-89 dB	≥ 90 dB	
Övervägande med hörselskadade barn	5	10	4	3	22
Övervägande med hörande barn	4	24	63	15	106
Med hörselskadade och hörande barn lika ofta	4	8	16	17	45
Utelämnade svar	3	4	10	-	17
Totalt	16	46	93	35	190

Vi har inte företagit någon testning, eftersom det endast finns ett fåtal elever i de flesta kategorierna i tabell 59. Antagandet, att de gravast hörselskadade eleverna har minst umgänge med hörande kamrater, kan ändå anses styrkt. Siffrorna är dock väl små, för att det skall finnas fog för att försöka sig på några ytterligare tolkningar.

DEL VII. UNDERSÖKNINGEN AV ELEVERNAS ANPASSNING

KAPITEL 19. ANALYSER AV ELEVERNAS ANPASSNING I RELATION TILL OLIKA BAKGRUNDSVARIABLER

Samtliga elever i vårt sampel har undersökts med de båda anpassningsinstrument, vilka beskrivits i kap 10 B och C. Således har lärarna skattat sina elever på frågor, som i stort sett mäter aggressivt, passivt eller ängsligt beteende och eleverna bedömt sin egen allmänna skolanpassning utifrån likartade aspekter. På lärarskattningsschemat kan varje enskild elev uppnå max 15 poäng på faktor I (aggressivitet, impulsivitet, obetänksamhet, otålighet) och max 12 poäng på faktor II (passivitet, ängslan). På elevformuläret kan totalt 38 poäng uppnås. I samtliga fall innebär hög poäng dålig anpassning.

Resultaten från anpassningsmätningarna och intelligensmätningen har satts i relation till vissa bakgrundsvariabler såsom skolform, årskurs, kön, tidpunkt för upptäckt av hörselskadan och grad av hörselnedsättning.

Variansanalyser och t-testningar har utförts för att undersöka, om skillnader i anpassningshänseende föreligger mellan elever i olika skolformer och årskurser samt mellan elever av olika kön, med olika tidigt upptäckta hörselskador, med olika grad av hörselnedsättning och med skilda hemmiljöer i fråga om föräldrarnas sociala anpassning och föräldrarnas och syskonens hörselstatus. På grund av att proportionalitet ej förelegat mellan olika grupper av elever i nämnda bakgrundshänseenden, har förutsättningarna för faktoriell analys ej kunnat uppfyllas, men samspelet mellan olika variabler har ändå i viss mån undersökts.

A. Anpassning i relation till intelligens, skolform och årskurs

I nedanstående tabeller 60 och 61 anges för varje skolform respektive årskurs sambanden mellan elevernas anpassning - enligt lärarnas skattningar på faktor I och II (LI, LII) samt enligt deras egna bedömningar (E) - och elevernas intelligens (I), mätt med WISC.

Tabell 60. Korrelationer mellan anpassning och intelligens för elever i olika skolformer

Skolform	n	$r_{LI \cdot I}$	$r_{LII \cdot I}$	$r_{E \cdot I}$
Internat	63	-0.04	0.11	-0.11
Externat	62	0.10	0.03	-0.11
Hörselklass och Extern klass	128	0.10	-0.14	0.11
Vanlig klass	20	-0.29	0.30	-0.06

Tabell 61. Korrelationer mellan anpassning och intelligens för elever i olika årskurser

Årskurs	n	$r_{LI \cdot I}$	$r_{LII \cdot I}$	$r_{E \cdot I}$
8	20	0.25	0.19	-0.16
7	89	0.14	-0.04	-0.03
6	32	-0.32	-0.41*	-0.19
5	132	0.01	-0.03	-0.17*

Några säkerställda samband mellan anpassning och intelligens föreligger inte för eleverna i någon skolform. I årskurserna 5 och 6 däremot tycks en hög intelligens hos eleverna ha samband med en god allmän skolanpassning i årskurs 5 respektive en låg ängslan/passivitet i årskurs 6. Det bör i detta sammanhang noteras, att specialskolan läsåret 1967/68, då undersökningen utfördes, inte omfattade någon årskurs 6 på grund av den varannanårsintagning, som tidigare tillämpades där. Det förefaller dock som om en hög intelligens framför allt är stimulerande och av godo för anpassningen i lägre årskurser, innan eleverna hunnit bli skoltrötta. I högre årskurser kan man anta, att de mest begåvade upplever mer av stagnation i inlärningshänseende, då de svagaste i klassen drar ned undervisningstakten. I stället för fortsatt "långtråkig" skolgång kanske de mest begåvade eleverna då längtar efter att omsätta sina redan inhämtade kunskaper i praktiken och förkovra sig ytterligare ute i det "verkliga livet".

På grund av varannanårsintagningen i specialskolorna har vi inte kunnat undersöka, om elever i olika skolformer respektive i olika årskurser skilt sig åt i anpassningshänseende. Internaten och externaten är nämligen inte

jämförbara med hörselklasserna och de vanliga klasserna, där samtliga årskurser 5 t o m 8 finns representerade. Däremot har vi kunnat jämföra resultaten av anpassningsmätningarna av eleverna i:

1) varje årskurs för sig inom olika skolformer och
2) olika årskurser inom varje skolform för sig.

Värdena för eleverna i vanlig klass har vi dock inte tagit med i analyserna, eftersom det finns alltför få sådana elever i varje årskurs, för att resultaten skall vara tillförlitliga. I tabellerna 62 a, 63 a och 64 a redovisas medelvärden, standardavvikelser och t-värden på de tre anpassningsmätningarna och i tabellerna 62 b-d, 63 b-d, och 64 b-d resultaten från motsvarande variansanalyser.

Tabell 62 a. Resultat på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av elever i olika årskurser inom olika skolformer, råpoäng

Årskurs / lform	8			7			6			5			t
	n	M	s	n	M	s	n	M	s	n	M	s	
ernat	-	-	-	30	7.37	4.64	-	-	-	33	9.36	4.72	1.68n.s.
ernat	-	-	-	27	8.48	3.79	-	-	-	35	7.11	4.57	1.29n.s.
selklass och ern klass	18	7.94	4.74	24	8.17	5.52	27	6.37	3.82	59	6.93	4.83	-
lig klass	2	4.00	3.00	8	2.75	3.42	5	3.60	3.83	5	4.40	3.61	-

Tabell 62 b-d. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av eleverna i årskurserna: b) 5 och c) 7 inom olika skolformer och d) 5 t o m 8 i Hörselklass/Extern klass

	Variationskälla	Q	df	s^2	F
b)	Årskurs 5				
	Mellan skolformer	137.09	2	68.55	2.99 n.s.
	Inom skolformer	2842.51	124	22.92	
	Totalt	2929.60	126	-	-
c)	Årskurs 7				
	Mellan skolformer	18.78	2	9.39	0.41 n.s.
	Inom skolformer	1764.90	78	22.63	
	Totalt	1783.68	80	-	-
d)	Hörselklass/Extern klass				
	Mellan årskurser	55.32	3	18.44	0.84 n.s.
	Inom årskurser	2736.52	124	22.07	
	Totalt	2791.84	127	-	-

Tabell 63 a. Resultat på anpassningsmätningarna (faktor II i lärarskattningsinstrumentet) av elever i olika årskurser inom olika skolformer, råpoäng

Årskurs / form	8			7			6			5			t
	n	M	s	n	M	s	n	M	s	n	M	s	
rnat	-	-	-	30	6.33	3.43	-	-	-	33	5.76	3.65	0.64n.s.
rnat	-	-	-	27	5.67	2.85	-	-	-	35	5.40	3.37	0.34n.s.
elklass och rn klass	18	7.39	2.19	24	6.21	2.33	27	6.89	2.31	59	5.29	3.26	-
ig klass	2	4.50	2.50	8	6.38	1.73	5	4.40	2.42	5	5.80	2.93	-

Tabell 63 b-d. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna (faktor II i lärarskattningsinstrumentet) av eleverna i årskurserna: b) 5 och c) 7 inom olika skolformer och d) 5 t o m 8 i Hörselklass/Extern klass

	Variationskälla	Q	df	s^2	F
b)	Årskurs 5				
	Mellan skolformer	4.76	2	2.38	0.20 n.s.
	Inom skolformer	1464.30	124	11.81	
	Totalt	1469.06	126	-	-
c)	Årskurs 7				
	Mellan skolformer	6.82	2	3.41	0.30 n.s.
	Inom skolformer	899.67	78	11.53	
	Totalt	906.49	80	-	-
d)	Hörselklass/Extern klass				
	Mellan årskurser	85.81	3	28.60	3.59*
	Inom årskurser	988.07	124	7.97	
	Totalt	1073.88	127	-	-

Tabell 64 a. Resultat på anpassningsmätningarna (elevformuläret) av elever i olika årskurser inom olika skolformer, råpoäng

Årskurs / Skolform	8			7			6			5			t
	n	M	s	n	M	s	n	M	s	n	M	s	
Internat	-	-	-	30	12.33	4.89	-	-	-	33	11.09	5.65	0.93n.s.
Externat	-	-	-	27	14.07	7.04	-	-	-	35	9.57	4.71	2.88**
Hörselklass och Extern klass	18	15.50	5.00	24	14.04	6.15	27	9.11	6.00	59	9.08	5.35	-
Vanlig klass	2	10.50	1.50	8	7.00	7.48	5	9.20	5.88	5	6.00	4.29	-

Tabell 64 b-d. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna (elevformuläret) av eleverna i årskurserna: b) 5 och c) 7 inom olika skolformer och d) 5 t o m 8 i Hörselklass/Extern klass

	Variationskälla	Q	df	s^2	F
b)	Årskurs 5				
	Mellan skolformer	86.86	2	43.43	1.53 n.s.
	Inom skolformer	3518.24	124	28.37	
	Totalt	3605.10	126	-	-
c)	Årskurs 7				
	Mellan skolformer	56.28	2	28.14	0.74 n.s.
	Inom skolformer	2963.10	78	37.99	
	Totalt	3019.38	80	-	-
d)	Hörselklass/Extern klass				
	Mellan skolformer	899.41	3	299.80	9.25**
	Inom skolformer	4018.26	124	32.41	
	Totalt	4917.67	127	-	-

Av tabellerna 62 b och c, 63 b och c och 64 b och c kan utläsas, att inga egentliga skillnader mellan olika skolformer tycks föreligga i fråga om elevernas aggressivitet, passivitet/ängslan eller allmänna skolanpassning vare sig i årskurs 5 eller 7. Av tabellerna 62 a och d, 63 a och 64 a kan inte heller någon förändring förmärkas från årskurs till årskurs inom någon av de olika skolformerna vad beträffar aggressivitet, inom internaten och externaten vad beträffar passivitet/ängslan eller inom internaten vad beträffar elevernas allmänna skolanpassning. Av tabell 63 d och 64 d framgår dock, att signifikanta skillnader föreligger mellan olika årskurser i hörselklasserna och de externa klasserna i fråga om elevernas passivitet/ängslan och allmänna skolanpassning. Efter särskild prövning har vi således funnit, att eleverna i årskurs 5 är signifikant mindre passiva/ängsliga än de i årskurs 8 och 6, och att eleverna i årskurs 5 och 6 har en signifikant bättre allmän skolanpassning än de i årskurs 7 och 8. I sistnämnda avseende föreligger enligt tabell 64 a även skillnader mellan externatelever i olika årskurser. Även i denna skolform är eleverna i årskurs 5 bättre anpassade till skolan än de i årskurs 7.

Det ser alltså ut som om eleverna i de lägre årskurserna, speciellt i hörselklasserna men i viss mån även i externaten, skulle vara något bättre anpassade till skolan än eleverna i de högre årskurserna. Förklaringen härtill kan vara, att externat- och hörselklasseleverna, som ju i allmänhet får bo hemma, har ett gott utgångsläge. De får stimulans och känner trygghet i hemmet, och därför blir de både mer aktiva och mindre ängsliga än t ex elever i internat, och eftersom de får sitt behov av kontakt med föräldrar och syskon så väl tillfredsställt på fritiden, finner de sig naturligt nog också väl tillrätta i skolan. I högre årskurser däremot ökas deras medvetenhet om den speciella situation de befinner sig i jämfört med hörande kamrater. Denna medvetenhet, som har sin grund i kontakten med en hörande omvärld, kan göra dem ängsliga och benägna för viss passivitet samt inverka negativt på deras allmänna skolanpassning. Internateleverna lever mer "skyddade" från yttervärlden, men det kan finnas anledning att befara, att deras isolering under skoltiden leder till oväntade och obehagliga upplevelser, då en ny och ganska hård värld öppnas för dem efter skoltiden.

B. Anpassning i relation till intelligens och kön

Sambanden mellan anpassning och intelligens hos pojkarna och flickorna i vårt material anges i nedanstående tabell.

Tabell 65. Korrelationer mellan anpassning och intelligens för elever av olika kön

Kön	n	$r_{LI \cdot I}$	$r_{LII \cdot I}$	$r_{E \cdot I}$
Pojkar	132	0.04	-0.03	0.13
Flickor	141	-0.05	0.02	-0.15

Inga säkerställda samband synes föreligga mellan anpassning och intelligens vare sig för pojkarna eller flickorna i vårt material.

I tabell 66 redovisas medelvärden, standardavvikelser och erhållna t-värden för respektive kön på de olika anpassningsmätningarna.

Tabell 66. Resultat på anpassningsmätningarna av elever av olika kön, råpoäng

Anpassningsfaktorer	Kön	n	M	s	t
Aggressivitet (LI)	Pojkar	132	9.05	4.62	6.20***
	Flickor	141	5.70	4.30	
Passivitet och ängslan (LII)	Pojkar	132	5.90	3.08	0.05 n.s.
	Flickor	141	5.92	3.13	
Allmän skolanpassning (E)	Pojkar	132	11.24	6.38	0.64 n.s.
	Flickor	141	10.77	5.83	

Av tabellen framgår, att pojkarna i fråga om aggressivitet skiljer sig signifikant från flickorna. Detta resultat är normalt enligt litteratur om könsdifferenser och kan bl a förklaras med att flickor, under uppväxtårens gång, får lära sig att lägga band på sina aggressiva känslor, medan pojkar vanligen uppmuntras att stå på sig och därför är mera "utagerande" än flickor. Elever med påtagligt utagerande beteende upplevs dock ofta som besvärliga och missanpassade i skolan. Det kan exempelvis konstateras, att pojkar placeras i observationsklass betydligt oftare än flickor (Egidius, 1972, s 132 och Sigrell, 1972, s 21).

Då såväl resultaten på anpassningsmätningarna av elever i olika skolformer som av olika kön nu har behandlats, inställer sig frågan, om något samspel mellan dessa variabler föreligger, i första hand i fråga om förekomsten av aggressivitet. Är det möjligen så, att någon viss skolform speciellt bidrar till pojkarnas höga aggressivitet? Detta har vi således undersökt, och resultaten redovisas i form av medelvärden, standardavvikelser och t-värden i tabell 67 a. I tabell 67 b redovisas resultaten från motsvarande variansanalyser. Eleverna i vanlig klass skiljer sig så markant från de övriga eleverna i positiv riktning och är dessutom så få att vi uteslutit deras anpassningsvärden i analyserna. En förklaring till deras låga aggressivitet kan vara, att de i alla avseenden är elitelever, som blivit placerade i vanlig klass, emedan de ansetts ha goda förutsättningar att klara av en dylik skolgång inte bara på grund av god hörselkapacitet och relativt god språkutveckling utan även personlighetsmässigt. Det är också möjligt att selektionsfaktorer spelat en viss roll, så att de aggressivaste eleverna flyttats från vanlig klass till specialklass. Vilken förklaringen än är, så beror troligen inte den låga aggressiviteten hos eleverna i vanlig klass på att skolformen i sig skulle vara lämpligare än någon av de övriga ur anpassningssynpunkt.

Tabell 67 a. Resultat på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av elever av olika kön inom olika skolformer, råpoäng

Kön / Skolform	Pojkar			Flickor			
	n	M	s	n	M	s	t
Internat	40	9.95	4.54	23	5.74	3.96	3.84***
Externat	32	8.72	4.53	30	6.63	3.75	1.98 n.s.
Hörselklass och Extern klass	53	9.19	4.49	75	5.77	4.51	4.24***
Vanlig klass	7	4.43	3.33	13	3.00	3.64	-

Tabell 67 b. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av de olika könen inom olika skolformer

Variationskälla	Q	df	s^2	F
Pojkar				
Mellan skolformer	28.28	2	14.14	0.68 n.s.
Inom skolformer	2549.52	122	20.90	
Totalt	2577.80	124	-	-
Flickor				
Mellan skolformer	17.28	2	8.64	0.33 n.s.
Inom skolformer	3279.19	125	26.23	
Totalt	3296.47	127	-	-

Det framgår av tabell 67 a, att pojkarna är betydligt aggressivare än flickorna i både internaten och hörselklasserna, och samma tendens kan skönjas i externaten. I överensstämmelse härmed har vid signifikansprövningen, som redovisas i tabell 67 b, inte några signifikanta skillnader mellan skolformerna i fråga om de olika könens aggressivitet framkommit.

C. Anpassning i relation till intelligens och tidpunkt för hörselskadans upptäckt

Sambanden mellan anpassning och intelligens hos elever med olika tidigt upptäckta hörselskador anges i nedanstående tabell.

Tabell 68. Korrelationer mellan anpassning och intelligens för elever med olika tidigt upptäckta hörselskador

Tidpunkt för hörselskadans upptäckt	n	$r_{LI \cdot I}$	$r_{LII \cdot I}$	$r_{E \cdot I}$
Före 1 år	141	0	0.04	0.01
1-3 år	97	0.11	0	-0.03
Efter 3 år	35	0.08	0.08	0.09

Något säkerställt samband uppvisas inte i tabellen, men vi har ändå funnit anledning att undersöka, om elever med olika tidigt upptäckta hörselskador skiljer sig åt i anpassningshänseende.

I tabell 69 nedan redovisas medelvärden och spridningsmått på de olika anpassningsmätningarna för elever med olika tidigt upptäckta hörselskador och i tabell 70 resultaten från motsvarande variansanalyser.

Tabell 69. Resultat på anpassningsmätningarna av elever med olika tidigt upptäckta hörselskador, råpoäng

Tidpunkt för hörselskadans upptäckt	n	M_{LI}	s_{LI}	M_{LII}	s_{LII}	M_E	s_E
Före 1 år	141	7.86	4.71	5.80	3.29	11.64	5.77
1-3 år	97	6.93	4.60	6.08	2.87	10.47	6.20
Efter 1 år	35	6.23	5.11	5.86	2.95	9.86	6.80

Tabell 70. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna av elever med olika tidigt upptäckta hörselskador

Variationskälla	Q	df	s^2	F
Aggressivitet (LI)				
Mellan åldersgrupper	97.45	2	48.73	2.16 n.s.
Inom åldersgrupper	6093.75	270	22.57	
Totalt	6191.20	272		
Passivitet och ängslan (LII)				
Mellan åldersgrupper	4.60	2	2.30	0.24 n.s.
Inom åldersgrupper	2629.40	270	9.74	
Totalt	2634.00	272		
Allmän skolanpassning (E)				
Mellan åldersgrupper	130.49	2	65.25	1.75 n.s.
Inom åldersgrupper	10040.98	270	37.19	-
Totalt	10171.47	272	-	-

Som framgår av tabell 70 är inga av de medelvärdesskillnader, som kan utläsas av tabell 69, signifikanta. Eftersom tidpunkten för hörselskadans upptäckt alltså inte tycks inverka på elevernas anpassning, har vi inte utfört några ytterligare analyser vad denna bakgrundsfaktor beträffar.

D. Anpassning i relation till intelligens och grad av hörselnedsättning

Sambanden mellan anpassning och intelligens hos elever med olika grad av hörselnedsättning anges i tabell 71 nedan.

Tabell 71. Korrelationer mellan anpassning och intelligens för elever med olika grad av hörselnedsättning

Graden av hörselnedsättning	n	$r_{LI \cdot I}$	$r_{LII \cdot I}$	$r_{E \cdot I}$
60-89 dB	140	0.11	0.06	0.07
≥ 90 dB	133	-0.04	-0.06	-0.09

Tabellen uppvisar inte något säkerställt samband, men vi har även i detta fall undersökt, om elever med olika grava hörselskador är olika väl anpassade till skolan. I tabell 72 redovisas således medelvärden, standardavvikelser och erhållna t-värden för de olika anpassningsmätningarna av elever med olika grad av hörselnedsättning.

Tabell 72. Resultat på anpassningsmätningarna av elever med olika grad av hörselnedsättning, råpoäng

Anpassningsfaktorer	Hörselnedsättning	n	M	s	t
Aggressivitet (LI)	60-89 dB	140	6.77	4.75	1.98*
	90 dB -	133	7.90	4.70	
Passivitet och ängslan (LII)	60-89 dB	140	5.95	2.93	0.22 n.s.
	90 dB -	133	5.87	3.28	
Allmän skolanpassning (E)	60-89 dB	140	11.00	6.47	0.01 n.s.
	90 dB -	133	10.99	5.69	

Som framgår av tabellen föreligger en signifikant skillnad i fråga om aggressivitet mellan elever med olika hörselstatus. De gravast skadade har således skattats som mest aggressiva. Innan vi försöker oss på en tolkning av detta resultat, har vi funnit anledning att utveckla analyserna till att omfatta även elevernas skolformstillhörighet. Vi har frågat oss, om det möjligen är så, att någon viss skolform speciellt bidrar till uppkomsten av aggressivt beteende hos elever med olika grava hörselskador och om skillnaden i aggressivitet mellan elever med olika hörselstatus är speciellt stor i någon viss skolform och om denna skillnad i så fall är att hänföra till skolformen som sådan eller till skillnaden i aggressivitet mellan könen och könsfördelningen inom skolformen. Det har ju nämligen tidigare framkommit, att pojkarna i vårt material är aggressivare än flickorna i såväl internaten som hörselklasserna (se tabell 67 a, s 221). Resultaten från dessa undersökningar redovisas i form av medelvärden, standardavvikelser och t-värden i tabell 73 a. I tabell 73 b redovisas resultaten från motsvarande variansanalyser. Värdena för eleverna i vanlig klass har av samma skäl som tidigare uteslutits ur analyserna (se s 221).

Tabell 73 a. Resultat på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av elever med olika grad av hörselnedsättning inom samma skolform, råpoäng

Graden av hörselnedsättning / Skolform	60-89 dB			90 dB -			
	n	M	s	n	M	s	t
Internat	12	7.08	5.38	51	8.73	4.58	0.98 n.s.
Externat	17	9.47	3.43	45	7.04	4.41	2.30*
Hörselklass och Extern klass	92	6.88	4.72	36	7.97	4.94	1.14 n.s.
Vanlig klass	19	3.63	3.64	1	1.00	0	-

Tabell 73 b. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna (faktor I i lärarskattningsinstrumentet) av elever med samma grad av hörselnedsättning inom olika skolformer

Variationskälla	Q	df	s^2	F
60-89 dB				
Mellan skolformer	96.70	2	48.35	2.20 n.s.
Inom skolformer	2596.96	118	22.01	-
Totalt	2693.66	120	-	-
≥ 90 dB				
Mellan skolformer	68.30	2	34.15	1.56 n.s.
Inom skolformer	2823.63	129	21.89	
Totalt	2891.93	131	-	-

Det tidigare erhållna resultatet, att de gravast hörselskadade eleverna totalt sett är aggressivast, stämmer enligt tabell 73 a med de erhållna tendenserna för eleverna i internat och hörselklasser/externa klasser men inte med resultatet i externaten, där de gravast hörselskadade eleverna i stället visar en signifikant lägre aggressivitet än de mera måttligt hörselskadade eleverna. I analyserna i tabell 73 b av varje hörselnedsättningskategori för sig framkommer däremot inte några signifikanta skillnader mellan de olika skolformerna i fråga om elevernas aggressivitet.

Av ovanstående resultat att döma verkar det inte som om någon särskild skolform vore att föredraga framför de övriga vare sig för elever med en hörselnedsättning på 60-89 dB eller ≥90 dB.Men vad är orsaken till de något motsägelsefulla resultaten, att de gravast hörselskadade eleverna totalt sett är aggressivast, trots att den enda säkerställda skillnaden mellan elever med olika hörselstatus i analyserna av varje skolform för sig visar, att de gravast hörselskadade eleverna i externat är mindre aggressiva än de mera måttligt skadade? Eftersom det i externaten inte framkommit några signifikanta skillnader mellan könen i fråga om aggressivitet, måste andra orsaker än könsfördelningen inom skolformen ligga bakom det signifikanta testresultatet. Möjligen finns en förklaring att hämta i det förhållandet, att internat- och externateleverna går i samma skola och klass, men externateleverna bor hemma eller är inackorderade i värdfamiljer utanför skolområdet på fritiden. De får då finna sig i att inta under-

ordnade roller i förhållande till den hörande omgivningen. I skolan däremot utgör de lindrigast skadade av dem en slags ledargrupp i förhållande till de gravare skadade eleverna och speciellt då internateleverna, som ju dessutom har färre erfarenheter från en hörande omvärld. Följden blir, att den lilla gruppen externatelever med måttliga hörselskador ger igen för vad de får utstå utanför skolan genom att hävda sig med ett aggressivt beteende gentemot kamraterna.

Då vi fann det tänkbart, att även andra faktorer än elevernas hörselstatus och erfarenheter från en hörande omgivning kunnat inverka på deras aggressiva beteende, undersökte vi dessutom de 17 externateleverna i fråga om kön, årskurstillhörighet och intelligens (se tabell 73 a, s 225). Könsfördelningen visade sig vara jämn - 8 pojkar och 9 flickor. Flera av eleverna gick i den högre årskursen 7, nämligen 10 jämfört med 7 i årskurs 5 men av denna relativt jämna fördelning kan knappast några slutsatser dras. Slutligen fann vi, att så många som 10 av eleverna hade en undergenomsnittlig intelligens. Detta förhållande kan möjligen vara en förklaring till att deras behov av att hävda sig tar sig aggressiva uttryck, eftersom de troligen har svårt att hävda sig i fråga om skolprestationer.
Om vår tolkning av tabell 73 a stämmer, kan man då dra slutsatsen, att externatet skulle vara en olämplig skolform för elever med måttliga hörselskador? Några generella slutsatser av detta slag kan nog inte dras. Om en skolplacering i ett enskilt fall visar sig mindre lyckosam kan det däremot finnas skäl för att pröva om någon annan skolform är mera lämplig. Rent allmänt kan det dock återigen framhållas, att en utveckling skett under de senaste 10 åren emot en alltmer ökad intagning av hörselskadade elever till hörselklasser. Vår uppfattning är dock, att det är fel att göra gällande, att specialskolan inte har någon funktion att fylla eller kan undvaras. Tvärtom - ju fler placeringsmöjligheter, som står till buds för hörselskadade elever, desto bättre! Hörselskadade elever utgör ingalunda - lika litet som andra handikappade - någon enhetlig grupp för vilken en enda skolform är "allena saliggörande".

E. Anpassning till relation till hemförhållanden

Medelvärden, spridningsmått och t-värden för de olika anpassningsmätningarna av elever från hem med eller utan anmärkningar om missförhållanden i form av alkoholism, kriminalitet, osämja mellan föräldrarna m m redovisas i tabell 74 nedan. Med hänsyn till att anpassningen bör vara sämre, när hemförhållandena är dåliga, har ensvansat signifikanstest använts.

Tabell 74. Resultat på anpassningsmätningarna av elever med goda respektive mindre goda hemförhållanden, råpoäng

Anpassningsfaktorer	Hemförhållanden	n	M	s	t
Aggressivitet (LI)	U.a.	247	7.08	4.70	2.59***
	Mindre goda hemförhållanden	26	9.62	4.75	
Passivitet och ängslan (LII)	U.a.	247	5.85	3.14	1.07 n.s.
	Mindre goda hemförhållanden	26	6.46	2.72	
Allmän skolanpassning (E)	U.a.	247	10.76	6.03	1.92*
	Mindre goda hemförhållanden	26	13.27	6.38	

Det framgår av ovanstående tabell, att en signifikant skillnad i fråga om förekomsten av aggressivitet föreligger mellan elever med olika goda hemförhållanden. Elever med mindre goda hemförhållanden har som synes skattats som betydligt mer aggressiva av lärarna än elever från "goda" hem. Tabellen visar också, att elever med dåliga hemförhållanden uppfattar sig som sämre anpassade till skolan än elever med goda hemförhållanden. Ungefär lika många pojkar som flickor (14 resp 12) har mindre goda hemförhållanden, varför könsfördelningen här knappast kan ha påverkat mätresultaten.

Av de elever som kommer från mindre goda hem går 16 elever i hörselklass i storstadsmiljö. Det är naturligt, att eleverna i hörselklass påverkas mer av sin hemmiljö än t ex internateleverna, som ju bor i skolans elevhem under terminerna. Hörselklassformens "skuld" är dock troligen indirekt, då den höga förekomsten av aggressivitet där väl snarast får tillskrivas den omständigheten, att eleverna bor i hem, som kan tänkas påverka dem i negativ riktning. Många forskare har ju tidigare visat, hur viktiga föräldrarnas attityder är för barnens emotionella utveckling (jfr s 30).

F. Anpassning i relation till föräldrars och syskons hörselstatus

Medelvärden, spridningsmått och t-värden för de olika anpassningsmätningarna hos elever med endera eller båda föräldrarna hörselskadade respektive båda föräldrarna hörande redovisas i nedanstående tabell 75.

Tabell 75. Resultat på anpassningsmätningarna av elever med hörselskadade respektive hörande föräldrar, råpoäng

Anpassningsfaktorer	Föräldrar	n	M	s	t
Aggressivitet (LI)	Någon eller båda hörselskadade	13	8.77	3.85	1.37 n.s.
	Hörande	260	7.25	4.79	
Passivitet och ängslan (LII)	Någon eller båda hörselskadade	13	5.62	2.87	0.37 n.s.
	Hörande	260	5.92	3.12	
Allmän skolanpassning (E)	Någon eller båda hörselskadade	13	9.92	5.74	0.69 n.s.
	Hörande	260	11.05	6.12	

Enligt ovanstående tabell synes elevernas anpassning i stort sett vara oberoende av om föräldrarna är hörselskadade eller ej. Det kan dock även vara skäl att undersöka syskonens roll i sammanhanget. I tabell 76 redovisas därför medelvärden och spridningsmått för de olika anpassningsmätningarna av elever utan syskon, med något hörselskadat syskon respektive med enbart hörande syskon. I tabell 77 redovisas sedan resultaten från motsvarande variansanalyser.

Tabell 76. Resultat på anpassningsmätningarna av elever utan syskon, med något hörselskadat syskon respektive med enbart hörande syskon, råpoäng

Syskon	n	M_{LI}	s_{LI}	M_{LII}	s_{LII}	M_{E}	s_{E}
Inga syskon	77	6.94	4.48	5.62	3.18	10.08	5.56
Något hörselskadat syskon	27	7.85	4.35	6.26	3.35	10.11	5.83
Enbart hörande syskon	169	7.41	4.93	5.98	3.02	11.56	6.32

Tabell 77. Variansanalyser av resultaten på anpassningsmätningarna av elever utan syskon, med något hörselskadat syskon respektive med enbart hörande syskon

Variationskälla	Q	df	s^2	F
Aggressivitet (LI)				
Mellan olika grupper	20.08	2	10.04	0.44 n.s.
Inom olika grupper	6162.93	270	22.83	-
Totalt	6183.01	272	-	-
Passivitet och ängslan (LII)				
Mellan olika grupper	10.62	2	5.31	0.55 n.s.
Inom olika grupper	2622.69	270	9.71	-
Totalt	2633.31	272		
Allmän skolanpassning (E)				
Mellan olika grupper	139.56	2	69.78	1.88 n.s.
Inom olika grupper	10047.66	270	37.21	-
Totalt	10187.22	272	-	-

Inte heller i ovanstående tabell framkommer några signifikanta skillnader mellan olika elevgrupper. Varken föräldrarnas eller syskonens hörselstatus inverkar alltså nämnvärt på de hörselskadade barnens anpassning.
Pintner fick som tidigare nämnts (jfr s 32) ett annat resultat, då han undersökte anpassningen hos hörselskadade barn. Han fann nämligen, att barn från hem med andra hörselskadade familjemedlemmar var bättre anpassade än barn som var ensamma i familjen om att ha nedsatt hörsel (Pintner, 1946). Då vi inte har några uppgifter om bakgrundsdata för de barn Pintner undersökte, vet vi inte, vad skillnaderna i resultat kan bero på. Det vore intressant att här göra en kompletterande undersökning för att se om anpassningen hos barn med resp utan övriga hörselskadade familjemedlemmar förändras med stigande ålder.

DEL VIII. UNDERSÖKNINGEN AV LÄRARNAS BAKGRUND OCH ATTITYDER

Lärarenkäten är en biundersökning och behandlas därför relativt summariskt. Den omfattar två lärarkategorier: lärare i hörselklasser/externa klasser samt normalklasslärare, som har någon hörselskadad elev i sin klass. Specialskolans lärare har ej berörts av enkäten, eftersom vi framför allt varit intresserade av resultaten av de integreringsförsök, som företagits med hörselskadade elever i vanliga skolor.

Eftersom de båda av undersökningen berörda lärarkategorierna är små. har ej heller statistisk analys utförts, utan resultaten redovisas deskriptivt. Något påminnelsebrev till lärarna ansåg vi inte nödvändigt att skicka, eftersom antalet inkomna formulär var tillräckligt stort för att ge oss tillfredsställande svar på de frågor som ställts. Ett sådant påminnelsebrev skulle dessutom ha kommit olägligt - i samband med terminens avslutning. Bearbetningen påbörjades därför, sedan drygt 80% av de utsända formulären inkommit.

KAPITEL 20. RESULTAT AV ENKÄTEN TILL LÄRARE FÖR HÖRSELKLASSER/EXTERNA KLASSER SAMT TILL VISSA NORMALKLASSLÄRARE

Formuläret till lärare för hörselklasser och externa klasser innehöll 11 frågor, av vilka samtliga utom frågorna 6, 9 och 11 hade fasta svarsalternativ. Svarsfördelningen på de 8 frågorna med fasta svarsalternativ framgår av den sammanställning, som presenteras i tabell 78. Där redovisas svaren från 40 av 51 tillfrågade hörselklasslärare. Tabell 79 ger en motsvarande sammanställning av resultaten från 15 av 18 tillfrågade normalklasslärare på de 10 multiple-choice-frågor, som formuläret till normalklasslärarna innehöll. Endast frågorna 4 och 12 saknade för deras del fasta svarsalternativ. De båda tabellerna ger en total bild av resultatet av enkäten och möjlighet för läsaren till inbördes jämförelse mellan de olika frågorna. I det följande redogör vi sedan mer ingående för olika delresultat utifrån de ämnesområden, som nämndes i samband med beskrivningen av formulären (kap 10 B, s 88). I några fall följer vi en annan frågeordning vid redovisningen än den, som återfinns i formuläret. Detta för att svaren på de frågor, som behandlar samma område, skall kunna ses tillsammans och jämföras.

Tabell 78. Resultat av enkäten till lärare för hörselklasser och externa klasser (40 av 51 utsända formulär redovisas)

Frågenummer (se formuläret - bilaga 5!)	Ja	Nej	Ej svar
1. Har Ni någon speciell utbildning för att undervisa hörselskadade elever?	36	4	-
2. Bör speciella krav ställas på de lärare, som undervisar i hörselklasser eller externa klasser?	37	2	1
3. Måste särskilda villkor uppfyllas av de elever, som skall gå i hörselklasser eller externa klasser?	27	12	1

	Väl	Ganska väl	Mindre väl	Illa	Ej svar
4. Hur utfaller för närvarande samvaron mellan de hörselskadade barnen och skolans normalhörande elever?	18	17	3	-	2

	Som nu	Bättre än nu	Sämre än nu	Ej svar
5. Hur har denna samvaro utfallit under tidigare skolår?	23	2	11	4

	Endast fördelar	Endast nackdelar	Både fördelar och nackdelar	Varken fördelar eller nackdelar	Ej svar
7. Finns fördelar och/eller nackdelar med hörselklassformen jämfört med specialskoleformen?	18	-	18	-	4
8. Finns fördelar och/eller nackdelar med hörselklassformen jämfört med vanlig klass?	10	1	24	-	5

	Specialskola	Specialklass i vanlig skola	Vanlig klass	Vet ej	Ej svar
10. Vilken skolform anser Ni vara lämpligast för flertalet hörselskadade barn?	-	37	2	-	1

Tabell 79. Resultat av enkäten till normalklasslärare med enstaka hörselskadad elev i sin klass

Frågenummer (se formuläret - bilaga 6!)	Ja	Nej	Ej svar
1. Har Ni förberett Er på något vis inför uppgiften att ta hand om elev med hörselskada?	2	13	-
2. Bör speciella krav ställas på de lärare, som undervisar i klasser, där hörselskadade barn är integrerade?	10	4	1
3. Måste särskilda villkor uppfyllas av de elever, som skall gå i klasser med övervägande hörande barn?	12	2	1

4. Hur utfaller för närvarande samvaron mellan den hörselskadade eleven och de hörande klasskamraterna?	Väl	Ganska väl	Mindre väl	Illa
	11	3	1	-

5. Hur har denna samvaro utfallit under tidigare skolår?	Som nu	Bättre än nu	Sämre än nu	Ej svar
	11	-	1	3

6. Är Ert klassrum specialutrustat för att underlätta undervisningen av den hörselskadade?	Ja	Delvis	Nej
	4	2	9

	Endast fördelar	Endast nackdelar	Både för- och nackdelar	Varken för- eller nackdelar
7. Har den hörselskadade eleven fördelar och/eller nackdelar av att ha hörande klasskamrater?	7	-	5	3
8. Har de hörande eleverna i klassen fördelar och/eller nackdelar av att ha en hörselskadad klasskamrat?	6	-	2	7

9. Skulle förhållandena i Er klass ändras om ytterligare någon hörselskadad elev placerades i den?	Ja	Nej	Ej svar
	4	8	3

10. Vilken skolform anser Ni vara lämpligast för flertalet hörselskadade barn?	Specialskola	Specialklass i vanlig skola	Vanlig klass	Vet ej
	-	1	4	10

A. Lärarutbildningen

Få av de tillfrågade lärarna i hörselklasser och externa klasser saknar speciell utbildning för att undervisa hörselskadade elever. Flertalet av lärarna har genomgått 1-årig speciallärarlinje vid lärarhögskolorna i Stockholm eller Göteborg eller har speciell hörselklasslärarutbildning på 8 veckor. De övriga är utexaminerade dövlärare efter 2-årig utbildning vid dövlärarseminariet på Manilla. Några lärare har också vidareutbildat sig genom att delta i kurser, anordnade av SÖ.

Lärarna i hörselklasser och externa klasser anser det för egen del önskvärt med ytterligare undervisning i språkinlärningsmetodik samt kännedom om bruket av tillgängliga audiovisuella hjälpmedel. Vidare anser man det viktigt, att specialklasslärare har god artikulation, gärna talpedagogisk utbildning och stort tålamod i förening med "ett lugnt temperament utan alltför bullrande utbrott". Självfallet bör ifrågavarande lärare ha intresse för handikappade barn och förståelse för deras beteende och behov. Erfarenhet av att handhava CP-barn, synsvaga och hjärnskadade barn anses även önskvärt på grund av ofta förekommande fall av dubbelhandikapp hos de hörselskadade eleverna. Hörselklasslärarna hävdar också, att de bör ha kunskap om hur barn med läs- och skrivsvårigheter skall behandlas. Värdefullt anser man det slutligen vara, om lärare för hörselskadade kan samarbeta med föräldrar och skolledning och stimulera eleverna till sociala kontakter utanför skolan.

Normalklasslärarna däremot har endast undantagsvis genomgått någon kurs eller eljest förberett sig inför uppgiften att ta hand om elever med hörselskador. Flertalet av dem anser dock, att särskilda krav måste ställas på de lärare, som undervisar i klasser, där hörselskadade barn är integrerade. Kraven gäller främst två områden: lärarens utbildning och personlighet. Beträffande utbildningen anses det önskvärt, att lärarna erhåller kunskaper om hörselskadornas uppkomst och verkningar samt insikt i talträningsteknik. De personliga egenskaper som anses nödvändiga är: intresse för handikappade barn, tålamod samt förmåga att upprätthålla ordning, så att onödigt störande moment ej uppstår.

B. Elevmaterialet

Flertalet hörselklasslärare anser, att många faktorer måste samverka, för att placeringen av en enskild elev i hörselklass eller extern klass i vanlig skola skall bli lyckosam. Bland de faktorer, som är av betydelse för placeringen i dylika klasser, nämns elevens hörselstatus, tal- och språkutveckling, allmänna begåvning, anpassning och hemförhållanden. I fråga om hörselskadan bör denna ej vara så grav, att speciell tillsyn eller särskilda skyddsåtgärder krävs för eleverna i fråga. De får heller inte vara beroende av åtbördsspråk för att kunna kommunicera utan bör vara "talinställda", minst normalbegåvade och väl anpassade till kamrater och lärare.

Majoriteten av de normalklasslärare, som har någon hörselskadad elev i sin klass, anser, att hörselskadade barn för att kunna gå i klasser med övervägande hörande barn ej får ha alltför grava hörselskador. De bör höra så pass mycket, att läraren ej blir bunden vid en plats framför eleven utan kan röra sig tämligen fritt i klassrummet och bör dessutom ha minst normal begåvning, vara ambitiösa och välanpassade samt ha goda hemförhållanden. För att underlätta undervisningen av integrerade, hörselskadade elever tycker några av dessa lärare, att en mikrofon och en hörselslinga vore bra att kunna tillgå vid vissa tillfällen, men samtidigt är man medveten om svårigheten i att utnyttja apparatur på grund av det buller, som uppstår i ett icke ljudisolerat normalklassrum.

C. Relationerna mellan de hörselskadade barnen i hörselklass/exter klass och skolans normalhörande elever

Samvaron mellan skolans hörselskadade och normalhörande elever förefaller enligt majoriteten av hörselklasslärarna att utfall väl eller ganska väl. Som belägg för att relationerna mellan de båda elevgrupperna är goda har anförts, att de hörselskadade finner sig väl tillrätta vid den gemensamma undervisning som ibland förekommer och umgås med de hörande kamraterna på ett naturligt sätt. Att de hörselskadade och hörande leker tillsammans på raster samt att de hörselskadade skaffar sig kamrater bland de hörande är, enligt lärarna, ytterligare bevis på goda relationer. Det har också omvittnats av lärarna, att dessa kontakter ökar i takt med de hörselskadades språk- och talutveckling. Många lärare intygar dessutom, att de hörselskadade får hjälp av sina hörande kamrater, när så behövs. En del lärare har framhållit, att de medvetet arbetar för att relationerna mellan de båda elevkategorierna skall bli goda genom att ordna gemensamma klassfester och utflykter för dem. Endast 3 av de tillfrågade lärarna anser, att relationerna mellan hö-

rande och hörselskadade elever är mindre goda. Som belägg för denna åsikt har anförts, att de hörselskadade eleverna isolerar sig och endast umgås med hörselskadade kamrater.

Majoriteten av lärarna har framhållit, att relationerna mellan de hörselskadade och hörande eleverna inte undergått några större förändringar i jämförelse med tidigare skolår. En del lärare har dock påpekat att relationerna förbättrats med tiden. Detta antas bl a bero på att de hörande eleverna blivit vana vid sina hörselskadade kamrater samt att de fått ökad information om de hörselskadades situation. Detta uttrycks av en lärare på följande vis: "Sedan de hörande informerats om hörselskador och teknisk utrustning har de slutat att reta de hörselskadade och anse dem dumma". De hörselskadade återigen råkade till en början lätt i konflikter med de normalhörande och uppträdde då aggressivt på grund av misstänksamhet och missuppfattningar av gester och minspel. Med tiden ökade dock tillförsikten, och konflikterna blev färre.

Åsikterna om hur relationerna mellan de hörande och hörselskadade eleverna förändrats under skoltiden går dock isär. Inte alla lärare anser att relationerna förbättrats, utan ett par av dem menar, att relationerna var bättre på lågstadiet än de är på mellan- och högstadiet. Detta förhållande söker man förklara genom att hänvisa till att kontakterna på lågstadiet till stor del innebar lekaktiviteter, vilket gjorde det lättare för de hörselskadade att "hänga med". På mellan- och högstadiet däremot är kontakterna i regel beroende av språkfärdighet, och i detta avseende är lärarna överens om att allt eftersom denna färdighet förbättras och kunskaperna ökar hos de hörselskadade, ökar också kontakterna och förbättras relationerna grupperna emellan.

För att förhindra att de hörselskadade eleverna isolerar sig från hörande skolkamrater, anser en stor del av de tillfrågade hörselklasslärarna, att de hörselskadade bör integreras med de hörande i t ex övningsämnen, hemkunskap, fysik och kemi. Integreringen bör ske gradvis, efter varje enskild elevs förutsättningar, och redan från barnens första skolår, så att samvaron mellan de båda grupperna blir naturlig från början. Dessutom bör integrering helst ske med små grupper av normalhörande, annars är risken stor, att de hörselskadade isoleras. För att undvika att de hörselskadade blir en isolerad grupp bör man, enligt lärarna, även tillse, att så många aktiviteter som möjligt utförs tillsammans med de normalhörande t ex idrottsövningar, studie- och teaterbesök, hobbyverksamhet m m. Ett annat sätt att

förhindra att de hörselskadade blir isolerade är, enligt flera lärares mening, att lära de normalhörande eleverna hur de bör umgås med de hörselskadade samt informera skolans samtliga lärare och elever om de hörselskadade barnens speciella beteende, svårigheter och problem. Enligt en enhällig läraruppfattning underlättas integreringen av de hörselskadade, om deras klassrum är centralt beläget i skolan och anslutet till ett klassrum för normalhörande. De hörselskadade bör vidare ha jämnåriga hörande kamrater i samma skolkorridor. I X-stad t ex är hörselklasserna på högstadiet inrymda i en byggnad med enbart lågstadieklasser, vilket alltså ej är att rekommendera.

D. Relationerna mellan den hörselskadade eleven i normalklass och de hörande klasskamraterna

Berörda normalklasslärare har meddelat, att samvaron mellan den hörselskadade eleven och de hörande klasskamraterna utfaller väl eller i några fall ganska väl. Som bevis på att goda relationer råder har nämnts, att kamraterna accepterar den hörselskadade, försöker tala högt och tydligt till honom/henne och ge hjälp när så behövs. Den hörselskadade elevens förhållande till de hörande kamraterna verkar inte ha undergått några större förändringar jämfört med tidigare skolår. Detta torde bero på att den hörselskadade i regel tillhört klassen sedan årskurs 1 och inte inlemmats i en högre årskurs som ett "extra tillskott", som försöker få en plats och en roll i en redan fast klassbildning.

På frågan om den hörselskadade har fördelar och/eller nackdelar av att ha hörande klasskamrater anser en grupp normalklasslärare, att denne har uteslutande fördelar, medan en annan grupp reserverar sig för alternativet "både fördelar och nackdelar". Till fördelarna räknas bl a att den hörselskadade i en normalklass vänjer sig vid att umgås med normalhörande, tränas för att kunna klara sig väl i arbetslivet, får mer talträning, blir mindre isolerad och känner sig accepterad av kamraterna trots sitt handikapp. Nackdelarna för den hörselskadade av att ha hörande klasskamrater anses bl a vara, att denne går miste om en del information, därför att kamraternas svar på frågor inte uppfattas. Den hörselskadade hinner heller inte alltid med att uppfatta eller missuppfattar det som säges. I en normalklass är det också mycket buller och prat, som verkar störande. En viss otålighet från de hörande kamraternas sida, bl a under lek, har även iakttagits av lärarna.

På frågan om de hörande kamraterna har fördelar och/eller nackdelar av att ha en hörselskadad klasskamrat förhåller sig de tillfrågade lärarna antingen neutrala eller anser, att de hörande eleverna har enbart fördelar av att ha någon hörselskadad klasskamrat. Att eleverna lär sig hjälpsamhet och hänsyn och inte uppfattar den hörselskadade som "annorlunda" har framhållits som positivt. En nackdel som dock påtalats är, att undervisningstakten sjunker på grund av omtagningar, förklaringar och olika avbrott.

Placering av ytterligare någon hörselskadad elev i klassen anses av några lärare kunna föra det goda med sig, att den hörselskadade slapp känna sig ensam och utpekad. Samtidigt tror dock vederbörande lärare, att det skulle föreligga risk för att de hörselskadade isolerade sig från de hörande kamraterna. Några befarar också, att konsekvenserna av en utökad integrering av hörselskadade inom den vanliga klassens ram skulle bli att lärarna fick mindre tid för de hörande eleverna, samt att undervisningen blev hämmad, bunden till katedern.

För att de hörande eleverna lättare skall kunna acceptera sin hörselskadade klasskamrat, har det framhållits av många lärare, att de hörande måste få lära sig, hur de skall bete sig mot den hörselskadade t ex tala tydligt, hjälpa honom tillrätta och betrakta honom som en jämlike. Information om hörselskadades situation bör också, enligt lärarna, utgå till normalhörande barns föräldrar. Detta senare är inte minst viktigt med tanke på det inflytande, som föräldrar har på sina barns attityder.

E. Jämförelser mellan hörselklassformen och andra skolformer

Hälften av hörselklasslärarna har framhållit, att hörselklassformen, jämförd med specialskoleformen, innebär enbart fördelar, medan den andra hälften tycks anse, att det finns både för- och nackdelar med den. Till fördelarna räknas främst, att hörselklassformen erbjuder en naturlig miljö med språklig stimulans för eleverna. Hörselklasseleverna har också oftast möjlighet att få bo i sina hem och blir därför inte lika isolerade från sina familjer som specialskoleleverna. Ofta medför hörselklassformen, enligt de tillfrågade hörselklasslärarna, bättre social anpassning hos eleverna än specialskoleformen, och hörselklasseleverna får också ökad självkänsla genom att de lär sig att klara sig själva i olika situationer. Detta sistnämnda förhållande minskar bl a riskerna för överbeskydd av de hörselskadade från lärarens sida.

En av många hörselklasslärare påtalad nackdel med hörselklassformen jämförd

med specialskoleformen är, att hörselklasserna ofta är alltför heterogena, typ B-skola. Bristfälliga lokaler ur akustisk och teknisk synpunkt anses dessutom vara vanligare för hörselklasselever än för specialskolelever. De senare har också bättre tillgång till specialutbildad personal, som kan ta itu med olika problem, som kan uppstå till följd av hörselskadan. Specialskolan anses också i allmänhet ha större resurser än specialklasserna för inköp av pedagogiska och tekniska hjälpmedel. Den åsikten har även framförts, att hörselklassformen för vissa elever kan medföra isolering och anpassningsproblem, om nämligen hörselskadan är mycket grav och behov av åtbördsspråk som kontaktmedel föreligger.

Majoriteten av de tillfrågade hörselklasslärarna anser, att hörselklassformen, jämförd med vanlig klass, har både för- och nackdelar. En fördel med hörselklass framför vanlig klass anses vara, att man i den förra kan ägna mer tid åt individuell undervisning, avpassad efter de hörselskadade elevernas språkutveckling. Att mer tid kan ägnas åt hörsel- och talträning i hörselklass än i vanlig klass anses vara mycket värdefullt, då ju hela verksamheten i grundskolan för hörselskadade är inriktad på att i största möjliga utsträckning reducera de av hörselskadan orsakade bristerna i elevernas språkliga utveckling. Undervisningen i hörselklass sker också i ett lugnare tempo jämfört med normalklassundervisning. Vissa lärare har även framhållit, att den tekniska utrustningen är bättre i hörselklasserna, där samtliga elever kan nå varandra "hörselvägen" via klassrumsförstärkaren. Hörselklasslokalerna är dessutom i regel ljudisolerade och akustikbehandlade, varför miljön blir lugnare jämförd med normalklassmiljön. En liten hörselklassenhet på 5-8 elever ger den blyge mer kurage och den bråkige försäkras en konfliktfriare samvaro med kamrater och lärare än i en normalklass med ett 30-tal elever.

En påtalad nackdel med hörselklass framför vanlig klass är att skolgång i hörselklass medför en viss isolering från normalhörande och därmed även mindre språklig stimulans. Hörselklasseleverna har också ofta lång väg till skolan, vilket orsakar isolering i hemmiljön, eftersom där sällan bor någon skol- eller klasskamrat. Att skolformen ofta är av B-typ har kritiserats, då detta medför, att eleverna bombarderas med information, som de egentligen inte skall höra. Detta verkar distraherande. Kritik har också framförts mot att barnen i en liten specialklass, i motsats till eleverna i en normalklass, går miste om den sporre i arbetet, som prestations- och tävlingsmomenten utgör. Några hörselklasslärare har slutligen påtalat, att viss osjälvständighet kan utvecklas bland hörselklasseleverna på grund av

en alltför skyddad och beskyddande skolmiljö.

När det gällt att ta ställning till vilken skolform, som kan anses lämpligast för flertalet hörselskadade barn, har hörselklasslärarna nästen enhälligt valt alternativet: specialklass i vanlig skola. 37 av 40 lärare har valt detta alternativ. Ingen har valt alternativet specialskola. Resultatet får väl delvis tillskrivas den omständigheten, att det ligger nära till hands att ge sin röst åt den skolform, som man är mest förtrogen med, dvs den "egna" skolformen. Men samtidigt kan man antaga, att hörselklasslärarna i stort sett accepterar och är nöjda med sin skolform. Hade lärarnas erfarenheter varit alltför negativa, hade de sannolikt valt ett annat alternativ än den "egna" skolformen.

F. Önskemål om utformandet av den framtida hörselklassorganisationen

Både från föräldra- och lärarhåll har man framhållit, att hörselklasserna bör vara av typ A-skola. De bör vidare ha litet elevantal, max 8 elever har föreslagits, och elevmaterialet bör ej vara alltför heterogent. Gravt och måttligt hörselskadade elever bör t ex ej samundervisas. Flera hörselklasslärare har anfört, att hörselklasserna inte bör vara inrymda i alltför stora skolor, och i varje skola bör finnas åtminstone 2-3 hörselklasser för att undvika att de hörselskadade blir en isolerad grupp. Man hoppas också, att klassrummen skall bli bättre tekniskt utrustade och ljudisolerade samt att hörselklasserna kompletteras med tal- och hörselkliniker, i vilka eleverna kan få behövlig stödundervisning. Går ej detta att ordna, har förslag väckts, att man borde få tillgå assistenter, som kunde sysselsätta övriga elever i klassen, om läraren önskade ge någon enskild elev individuell hjälp. Några hörselklasslärare har omtalat, att de anser en "ren" hörselklassform vara lämpligast under elevernas första skolår. I högre årskurser kan försök däremot göras med gemensam undervisning för hörselskadade och normalhörande, utom då det gäller språkundervisning. Denna måste nämligen under elevernas hela skoltid bedrivas utifrån individuella språkliga förutsättningar.

Övriga synpunkter

Bland övriga synpunkter som framkommit från lärarna för hörselklasser och externa klasser märks bl a önskemål om en mer realistisk målsättning för undervisningen i hörselklasser och även i specialskolan. Man anser, att läraren borde ha friare händer då det gäller kursplanerna. En lärare har helt frankt påstått, att om han inte var så bunden av kursplanerna, skulle

mer tid kunna ägnas åt sådant, som är väsentligt för de hörselskadade eleverna. Det har också framkommit önskemål om att någon slags rikslikare borde utarbetas beträffande betygsättningen. Läroboksfrågan har slutligen berörts av flera lärare. Man önskar omgående hjälp från SÖ med läroböcker för hörselklasser. En lärare har skrivit: "När det nu pratas så mycket om hjälp till hörselskadade, vore det underbart, om det kom ut en enda lärobok med få synonymer och ett enkelt vardagsordförråd!" En annan lärare har också tagit upp läroboksfrågan, men ur en annan aspekt, i följande ordalag: "De läroböcker som nu finns för specialklasser avser hjälpklasser. Våra elever är normalbegåvade och skall ha samma möjligheter som andra normalbegåvade, men med hänsyn tagen till deras språkliga handikapp."

SLUTORD

Den föräldragrupp som verkar vara minst belåten med sitt barns skolform är internatföräldrarna (se fig 10,s 171). Detta beror bl a på att de upplever miljön i ett internat som alltför överbeskyddande, vilket medför, att eleven inte tränas tillräckligt att leva med sitt handikapp och ta itu med sina problem i normala sammanhang. Det förefaller därför bättre att försöka få fosterhem, när barnet inte kan bo i det egna hemmet. I fosterhemmet får barnet möjlighet till en nära och varaktig kontakt med vuxna, får dessutom ökad talträning och fler tillfällen att imitera icke handikappade barns beteenden.
För att kunna förebygga svårigheter eller komma till rätta med elevproblem är ett nära samarbete nödvändigt med elevernas föräldrar resp fosterföräldrar, enskilt och i föräldraföreningen. Samarbetet bör bl a innebära, att tidig och fortlöpande information ges från skola till hem (fosterhem) och vice versa. Den information som skolan ger kunde gälla förslag på tal- och språkövningar, som föräldrar kan hjälpa till med. Varje vecka kunde lärarna dessutom meddela hemmen vad som hänt och vad man arbetat med i klassen under den gångna veckan etc.

Kontakten mellan hem och skola skulle ytterligare stärkas, om det gick att ordna en föräldrakurs under terminen, då föräldrar, speciellt internatföräldrar, fick möjlighet att följa skolans undervisning. Enskilt och i grupp kunde föräldrar och skolans personal samtala om frågor, som rör barnens fostran och utveckling. Som alternativ till terminskurs kunde man tänka sig en sommarkurs med deltagande av skolans ordinarie personal. Ytterligare ett sätt att engagera föräldrar till hörselskadade barn vore att låta dem delta i skolans konferenser och komma med förslag till förändringar i skolans verksamhet, förändringar av skolmiljön m m.

Under senare år har det blivit allt vanligare att integrera handikappade elever i grundskolan. Ett av målen med denna integrering är att ge icke handikappade barn möjlighet att träffa handikappade kamrater och lära sig att umgås med dem på ett naturligt sätt. En förutsättning för att kontakt mellan hörselskadade och hörande skall etableras tycks vara, att de hörselskadade är så många, att de får möjlighet att göra sig gällande bland de hörande. De får inte vara en försvinnande minoritet i förhållande till övriga elever (Sundh, 1973, s 12). Den skola som inrättar t ex en hörselklass får ej vara för stor och bör även rymma andra specialklasser, så de handikappade kan ses som ett naturligt inslag.

I diskussioner rörande hörselskadades skolsituation framhålls ofta hur viktigt det är att sätta in hjälpåtgärder tidigt (barnavårdscentraler, daghem, förskolor) för att kunna ge de hörselskadade den bästa förutsättningen för en kommande skolgång. Detta innebär bl a att hörselskadade barn bör integreras med normalhörande redan på förskolestadiet.
I 1968 års barnstugeutrednings betänkande "Förskolan" föreslås, att barn med grava likartade handikapp placeras i mindre grupp samt får tillgång till speciallärare och speciella anordningar och hjälpmedel. Även då det gäller sådana grupper, där samundervisning med normalhörande inte är lämplig och möjlig, föreslås, att dessa specialgrupper i möjligaste mån blir inrymda i samma byggnad som andra förskolgrupper, så att ett visst samröre mellan de olika grupperna blir möjligt (SOU 1972:27, s 34). Genom integrering av handikappade grupper i förskolan får både hörselskadade och hörande träning i social anpassning i olika sammanhang. Och kanske kommer den senare kategorin då att uppleva, att människan bakom ett handikapp är mer intressant än själva handikappet!
Om förskolegången för de gravast handikappade kan ordnas enligt ovanstående, bör den naturliga följden bli, att de gravt hörselskadade även i fortsättningen undervisas tillsammans, men med möjlighet att träffa och lära känna icke handikappade kamrater i samma ålder.

Även 1968 års barnstugeutredning vill stärka sambandet mellan hem och förskola genom att föräldrar bereds tillfälle att få framföra synpunkter på skolverksamheten, ge vägledning rörande det egna barnets behov och vård m m (SOU 1972:27, s 52). Det vore önskvärt och naturligt att även grundskolan och specialskolan tillämpar detta sätt att ordna skolgången och föräldrasamarbetet, så att övergången från förskola till grundskola även för de handikappade blir så smidig som möjligt!

Ökad samvaro mellan handikappade och icke handikappade elever och förhoppningsvis ökad ömsesidig förståelse skulle bli följden, om normalklasser inrättades inom specialskolan. Om specialskolan sålunda öppnades även för icke handikappade kanske även ordet specialskola, dvs en speciell skola för "särskilda" barn kunde utplånas!

Försöksverksamhet med högstadieundervisning bedrivs läsåret 73/74 vid specialskolorna i Stockholm, Vänersborg och Lund. Så sker, för att de hörselskadade skall kunna fullfölja hela sin obligatoriska skolgång vid en och samma skola. Denna försöksverksamhet innebär merkostnader för bl a undervisningslokaler och undervisningsmateriel. Dessa skulle dock kunna reduce-

ras, om samarbete med det allmänna skolväsendet kom till stånd genom att normalklasser inrättades på specialskolorna.

Information om handikapproblem och om specialundervisning bör få större utrymme i lärarutbildningen, eftersom det pågår en ökad integrering av handikappade barn i grundskola. Vidare behövs ökat stöd och mer specialpedagogisk metodik åt de lärare i vanlig klass, som har handikappade elever. Stöd och metodiska råd kunde erhållas, om antalet reselärare utökades, eller genom att möjligheterna till fortbildning förbättrades.

Vidare forskning på området skulle kunna gälla att utvärdera olika former av specialundervisning (jfr s 178-179). Det vore också intressant att pröva en ny modell för indelning av hörselskadade i undervisningsgrupper, då ju indelning efter ålder tycks leda till alltför heterogena klasser, både i specialskolan och grundskolan (s 175). För att få mer homogena grupper kunde man i stället indela eleverna efter förutsättningar och svårigheter. En sådan differentiering borde göras inom varje stadium och innebära, att man försöker bilda grupper av elever, som har ungefär samma förmåga att tala, avläsa m m.
Värt att undersöka är också vilka känslor och attityder föräldrarna har till handikappet. - Slutligen behövs mer kunskap om de vardagliga problem som förekommer när det gäller att leva med sitt handikapp i skola och samhälle. Vad kan ytterligare göras för att tillgodose den handikappade elevens behov, förutsättningar och intressen?

SAMMANFATTNING

Avhandlingens syfte. Syftet med avhandlingen har varit att utifrån litteratur och egna undersökningar ge en beskrivning av gravt hörselskadade elevers skolsituation som underlag för bedömningen av framtida mål- och organisationsfrågor rörande undervisningen av hörselskadade.

Avhandlingens omfattning. I den första delen redogör vi för definitioner och mätningar av hörselskador, nödvändiga för förståelsen av den fortsatta framställningen. Vi lämnar där också en redogörelse för vanliga orsaker till hörselskador och söker ge en karakteristik av hörselskadade elever. I andra delen lämnar vi några historiska fakta om dövundervisningen i Sverige samt redogör för den aktuella undervisningssituationen för hörselskadade i Sverige och andra länder. Den tredje delen upptar referat av några undersökningar rörande integrering av hörselskadade elever samt en översikt över skolsituationen för andra handikappgrupper. Del IV omfattar uppläggningen av vår egen undersökning av elevkarakteristika, föräldra- och lärarattityder och delarna V-VIII resultaten av undersökningen.

Del I. Vi har följt van Udens indelning av hörselbasen i 4 intervaller, varvid en hörselnedsättning på 60-90 dB betecknas som höggradig och en hörselnedsättning ≥ 90 dB betecknas som mycket höggradig. Då hörselnedsättningen anges med ett enda dB-tal, innebär detta ett genomsnittsvärde för frekvenserna 500, 1000 och 2000 Hz på bästa örat. Vid hörselnedsättningar på mer än 60 dB föreligger i regel funktionsnedsättning hos innerörat eller skador på hörselnerven eller hjärnan. Bland sjukdomar som orsakar dylika skador är hjärnhinneinflammation och infektionssjukdomar vanligast, men även röda hund hos modern under den tidiga graviditeten kan orsaka neurogena skador.
Olika forskare har kommit till olika resultat i fråga om hörselskadade elevers intelligens. Många har dock funnit, att ju mindre konventionella intelligenstest är laddade med verbala faktorer, desto mera "normalt" presterar de hörselskadade som grupp betraktat. Oberoende av typ av test är det emellertid troligt, att personer med språksvårigheter löser vissa problem med hjälp av andra psykologiska processer än dem normalhörande utnyttjar, varför hörandes och hörselskadades testresultat inte är helt jämförbara. Flera forskare har funnit, att isolering, avsaknad av stimulering och bristfällig interaktion mellan det hörselskadade barnet och föräldrarna har en negativ inverkan på barnets emotionella utveckling, särskilt om hörselskadan inträffat tidigt under barndomen. Även om inte hörseln har ett direkt

samband med personlighetsutvecklingen, kan den alltså ändå ha en stor indirekt betydelse, men de psykologiska konsekvenserna av ett hörselhandikapp varierar med individen och situationen och modifieras av samhällets och den närmaste omgivningens attityder och resurser.

Del II. Den grupp elever, som fordom betecknades som "döva", differentieras numera inte bara efter sin hörselskadas art och grad utan också efter tal- och språkutveckling, begåvning och anlag. Många länder har under 1960-talet upprättat ett stort antal specialskolor för olika grupper av hörselskadade elever såsom döv-blinda, mentalt retarderade, rörelsehindrade, hörselskadade med talsvårigheter, hörselskadade som kan tala m fl. Strävan att integrera hörselskadade elever med normalhörande har medfört, att ett flertal specialklasser kommit att inrättas i vanliga skolor. Ett mer flexibelt skolsystem har sålunda vuxit fram under 1960-talet i syfte att ge varje hörselskadad elev lämplig utbildning och skolmiljö. Flera problem uppstår emellertid i samband med inrättandet av specialklasser. Både i Norge och Finland t ex har man svårt att få tillräckligt stort elevunderlag på grund av den låga folktätheten. I båda länderna råder också brist på speciallärare.
Vid undervisning av hörselskadade används numera oral metod nästan allmänt på lägre skolstadier, men inslaget av teckenspråk ökar successivt med stigande ålder hos eleverna. Vid sidan av den orala metoden försöker man nämligen i många länder att använda en kombinerad metod vid språkinlärningen och i undervisningssituationen i allmänhet. Sålunda förekommer handalfabet och teckenspråk numera i viss utsträckning inte vara i Sverige utan även i länder som Sovjet, USA och England, vilka tidigare prioriterade en rent oral inlärningsmetod. Att man dock i allmänhet försöker eftersträva en oral undervisningsmetod och en integrerad skolmiljö beror på att dessa faktorer antas öka de hörselskadades möjligheter att kunna utvecklas och fungera i samhället.
Det kan tilläggas, att integreringssträvanden inte bara gör sig gällande i undervisningen av hörselskadade utan även i undervisningen av andra handikappade elever, exempelvis mentalt retarderade, synskadade och rörelsehindrade.

Del III. Tämligen få undersökningar av försök med integrering av handikappade elever har genomförts, och resultaten av dessa verkar i flera fall mindre tillförlitliga. Resultaten är inte heller helt entydiga. Vissa mer allmänna drag kan dock redovisas. Anhängare av segregerade skolformer för handikappade brukar bl a framhålla, att dessa ger eleverna bättre kunskaper

än integrerade skolformer. Av resultaten från genomförda undersökningar har emellertid framgått att så inte behöver vara fallet. De som föredrar en utökad integrering av handikappade brukar hävda, att integrering är nödvändig för den sociala anpassningen. Det förefaller dock av de flesta undersökningsresultaten att döma som om höga krav ställs på de handikappade elever som skall integreras i fråga om intelligens, anpassning, samarbetsförmåga, uthållighet, attityder m m för att integreringen skall lyckas rent psykologiskt. Svårigheterna är naturligtvis störst vid fullständigt genomförd samundervisning av handikappade och icke handikappade elever.

Del IV. Våra undersökningsgrupper har bestått av:

1. Samtliga elever i landet med en genomsnittlig hörselnedsättning på minst 60 dB på bästa örat, vilka läsåret 1967/68 följde undervisningen i någon av årskurserna 5-8 inom skolformerna: internat, externat, hörselklass, extern klass, vanlig klass.

2. Föräldrar till samtliga elever, som berörts av undersökningen.

3. Lärare till elever i hörselklass/extern klass och vanlig klass, som berörts av undersökningen.

De olika undersökningsleden har varit följande:

1. Registrering av höggradigt hörselskadade elever inom berörda skolformer och årskurser.

2. Undersökning i form av en enkät till föräldrarna för erhållande av bakgrundsdata om eleverna och deras familjer samt för inhämtande av föräldrarnas attityder till: a) olika skolformer för hörselskadade barn, b) olika kommunikationsmetoder - tal och åtbördsspråk, c) olika läroämnens förekomst i undervisningen, d) information och kurser, e) fritidsumgänge för hörselskadade barn.

3. Intelligensprövning av eleverna med performancedelen av WISC i avsikt att få en global beskrivning av deras begåvning.

4. Anpassningsundersökning av eleverna genom frågeformulär att ifyllas av eleverna själva och skattningsschemata att ifyllas av lärarna. Elevernas frågeformulär avsåg att mäta elevernas allmänna skoltrivsel och lärarnas skattningar förekomsten av beteendestörningar hos eleverna i form av aggressivitet, passivitet och ängslan.

5. Enkät till hörselklasslärare, lärare i externa klasser och lärare i normalklasser med något hörselskadat barn integrerat för erhållande av information om bl a verkningarna av integrering av hörselskadade elever.

Registreringen av eleverna påbörjades under hösten 1967, och all datainsamling skedde under våren 1968. Därefter vidtog statistiska bearbetningar, sammanställningar och analyser av insamlade data.

Del V. För hörselskadade elevers placering i olika skolformer finns inga entydiga bestämmelser. Gränserna mellan olika skolformer är av många skäl flytande. Vid skolplacering tas hänsyn till bl a hörselnedsättningens grad, barnets ålder vid hörselskadans inträdande, begåvning, social och emotionell utveckling, tal- och språkutveckling och samarbetsförmåga.
Många elever, som tidigare behövde placeras i specialskola, erhåller genom utbyggnaden av hörselklassorganisationen nu undervisning inom det allmänna skolväsendet. Härigenom får eleverna i större utsträckning än tidigare möjlighet att bo i det egna hemmet.
Inalles 273 elever ingår i vårt undersökningsmaterial. Ungefär hälften av dessa går i hörselklasser och externa klasser. Återstoden finns huvudsakligen inom internat och externat, jämnt fördelade på dessa båda skolformer. 20 elever går dock i vanlig klass i den allmänna grundskolan. Ungefär 30% av eleverna har tidigare gått i annan skolform. De byten, som förekommit, gäller främst f d elever i internat och vanlig klass. För internatelevernas del har bytet givetvis skett i integrerande riktning: De har gått över till externat och hörselklasser. F d elever i vanlig klass har övergått till hörselklass. Nära hälften av hörselklasseleverna har tidigare undervisats i andra skolformer, men väl installerade i sin nya skolform tenderar de att förbli där.

Huvudparten av eleverna har före intagningen i specialskolor och allmänna grundskolor erhållit förskoleundervisning. Nuvarande internat- och externatelever har i regel och betydligt oftare än hörselklasselever gått i förskola för enbart hörselskadade barn. Flertalet av de elever som går i vanlig klass har inte tidigare undervisats i någon form av förskola överhuvudtaget. Avgörande för föräldrarnas val av viss typ av förskola för sina hörselskadade barn har troligen varit hörselskadans art och omfattning samt förekomsten av viss förskola på hemorten. Det förefaller dock också, som om tendensen till segregering eller integrering av de hörselskadade eleverna framträder redan på förskolestadiet. En jämförelse mellan elevernas f d förskola och nuvarande skolform visar nämligen, att "integreringsgraden" hos de båda skoltyperna i stort sett överensstämmer.

Vad beträffar fördelningen av elever på olika årskurser föreligger en övervikt för årskurserna 5 och 7, vilket beror på att specialskolan tidigare

tillämpade varannanårsintagning av elever. Majoriteten av eleverna i årskurs 5 går i hörselklass, en skolform i vilken elevantalet stadigt ökat de senaste åren på grund av denna skolforms kontinuerliga utbyggnad.

Könsfördelningen i undersökningsgruppen är jämn och stämmer nära nog exakt med motsvarande normalpopulation pojkar och flickor födda under åren 1951-1957. Pojkarna är i majoritet i internaten och flickorna i hörselklasserna och de vanliga klasserna. I externaten är könsfördelningen jämn.

Faktorer av betydelse vid valet av skolform är, som tidigare nämnts, graden av hörselnedsättning och elevens ålder vid hörselskadans inträdande. Det säger sig självt, att de elever, som är födda med eller tidigt drabbats av en grav hörselskada, befinner sig i ett helt annat läge än de elever, som blivit hörselskadade i 4-5 årsåldern, efter det att de blivit ljudmedvetna och lärt sig tala.
I vår undersökningsgrupp har huvudparten av eleverna i internat och externat en hörselnedsättning på mer än 90 dB. I hörselklass finns däremot flertalet elever inom intervallet 69-89 dB, men intagningen till hörselklasser av elever med mycket grava hörselskador ($\geq$ 90 dB) har ökat avsevärt de senaste tio åren. Antalet elever i specialskolan, oavsett hörselskadans grad, har samtidigt sjunkit. Endast 15% av här redovisade elever, som blivit hörselskadade efter 3 års ålder, går i specialskolor, medan 74% av dem går i hörselklasser. Specialskolornas elever har alltså i regel mycket grava hörselskador och har till övervägande del blivit hörselskadade före 1 års ålder. Fler pojkar än flickor i vårt material har dessa mycket höggradiga hörselskador, vilka upptäckts före 1 års ålder. Det kan slutligen konstateras, att grava skador genomgående har upptäckts tidigare än mindre grava skador.

Extra komplikationer i form av sjukdomar och ytterligare handikapp förekommer hos 14% av eleverna. Barn, som skadas i samband med förlossningen, som är för tidigt födda eller drabbas av hjärn- eller hjärnhinneinflammationer, överlever numera i stor utsträckning på grund av medicinska framsteg. De flesta av dem blir helt fullsinnade, men samtidigt ökar antalet barn med somatiska och psykiska skador. Hörselskadade barn med grava multipla handikapp undervisas i särskilda skolor och klasser och berörs ej av vår undersökning.

Beträffande elevernas intelligens har signifikanta skillnader påvisats mellan elever i högre och lägre årskurser till de förras fördel. Däremot har inga signifikanta skillnader framkommit mellan elever av olika kön, med olika tidigt upptäckta hörselskador eller med olika grad av hörselnedsättning.

87% av eleverna i vårt material har inte några andra hörselskadade i familjen, medan 13% (36 elever) kommer ifrån familjer med någon eller några andra hörselskadade medlemmar. En övervikt föreligger för elever från socialgrupp III i vårt material jämfört med socialgruppsfördelningen för det svenska samhället i sin helhet och ungefär 10% av föräldrarna i materialet är ensamstående.

Del VI. Fler föräldrar till barn i hörselklasser och vanliga klasser än till barn i specialskolor anser att de haft möjlighet att välja skolform för sina barn. Föräldrarna till barnen i de mer integrerade skolformerna förefaller dessutom mest tillfredsställda med sina val. Barnens grad av hörselnedsättning inverkar inte nämnvärt på föräldrarnas åsikter i denna fråga, utan dessa bestäms framför allt av barnens skolformstillhörighet.

Majoriteten av föräldrarna förhåller sig i stort sett positiva till integrering av hörselskadade barn i vanlig grundskolor, framför allt har hörselklassformen vunnit starkt gehör - mycket på grund av att denna skolform antas främja barnens tal och språkförståelse. Troligen uppskattar föräldrarna också, att de barn som går i hörselklass ofta har möjlighet att bo i det egna hemmet. Hörselklassformens "popularitet" får dock till viss del tillskrivas det faktum, att ungefär hälften av eleverna tillhör denna skolform, och bekantskapen har utfallit till dess fördel. Det är för övrigt ett allmänt genomgående drag i undersökningen, att bekantskapen med en viss skolform är en viktig bidragande orsak till föredragandet av densamma framför övriga skolformer.

Huvudparten av föräldrarna förhåller sig också genomgående positiva till en viss "utvald" skolform. Förespråkarna för internat utgör dock undantag härvidlag, ty deras åsikter om denna skolforms lämplighet i olika avseenden går rätt starkt isär. Den främsta fördelen med internatet anser föräldrarna med barn i denna skolform vara, att barnen där lättare än i andra skolformer accepterar sitt hörselhandikapp och får goda kunskaper. Den fråga, som föräldrarna överlag haft svårast att ta ställning till, gäller vilken skolform som bäst förbereder barnen för att kunna trivas på sina kommande arbetsplatser. Vid testning av svaren på denna fråga framkom dock

ganska starka tendenser hos specialskoleföräldrarna, i motsats till övriga föräldragrupper, att föredraga andra skolformer framför det "egna" barnets.

En jämförelse mellan föräldrarnas helhetsintryck av de olika skolformernas lämplighet, generellt sett och vid undervisning av det "egna" barnet, leder till en intressant upptäckt. Hörselklassformen framhålles nämligen, i motsats till övriga skolformer, i något mindre utsträckning som den lämpligaste för det "egna" barnet än för hörselskadade elever i allmänhet. Tydligen anses denna skolform i allmänhet vara att föredraga, men speciella skäl har ändå ibland lett till att barnen kommit att tillhöra andra skolformer.

Föräldrarnas kommentarer i fråga om för- och nackdelar med de olika skolformerna rymmer i stort sett samma synpunkter, som framförts i centraliserings-decentraliseringsdiskussionerna. Fördelarna med specialskolan anses bl a bestå i tillgången till teknisk utrustning, specialutbildade lärare och i övrigt samlad expertis. Man finner det dessutom värdefullt, att elevantalet i klasserna kan begränsas och något så när homogena grupper av elever bildas. Detta är dock idealförhållanden, och ofta blandas i stället elever med mycket varierande förutsättningar att klara skolgången. Elever med multipla handikapp och enbart hörselskadade elever samundervisas sålunda i relativt hög grad.

Den främsta fördelen med de mer integrerade skolformerna, hörselklass och vanlig klass samt i viss mån även externat, är den möjlighet till vistelse i hemmiljö, som här erbjuds eleverna. Den kontinuerliga kontakten med hemmet anses allmänt påverka elevernas språkliga och sociala utveckling i positiv riktning och också leda till en ökad förståelse för dem hos de hörande, som kommer i kontakt med dem.

Med ledning av vad som hittills framkommit av föräldrarnas svar, nämligen deras i stort sett positiva inställning till integrering av hörselskadade elever, följer, att byte av skolform framför allt önskats av föräldrar till elever inom specialskolan, alltså huvudsakligen byten i integrerande riktning. Det förefaller också som om de elever, vilkas föräldrar önskar, att de skall byta skolform, har placerats i specialskola på grund av sina grava hörselskador, men de är inte särskilt väl anpassade där och har under alla omständigheter en intelligens som bör göra det möjligt för de flesta av dem att klara skolgången i hörselklass eller eventuellt vanlig klass.

Ungefär en fjärdedel av föräldrarna till elever i såväl internat som externat kan förmedla sig med sitt hörselskadade barn genom åtbördsspråk. 64% av internatelevernas föräldrar men endast 44% av "externatföräldrarna" ställer sig positiva till anordnande av undervisning i åtbördsspråk för egen räkning. Att "externatföräldrarna" är mer oralt inriktade än "internatföräldrarna" har redan tidigare framkommit. De förra har nämligen i större utsträckning anlitat vanliga förskolor för normalhörande för sina barns förberedande undervisning. I detta sammanhang bör dock påpekas, att hörselskador på mer än 90 dB är något vanligare hos internat- än hos externateleverna. Internatelevernas hörselskador har som regel också upptäckts tidigare. Resultaten av utförda testningar tyder dock på, att integreringsgraden hos barnens skolform snarare än deras grad av hörselnedsättning är av betydelse både för föräldrarnas förmåga att använda sig av åtbördsspråk och för deras anförda behov av att kurser i åtbördsspråk anordnas för dem.

Föräldrarna till våra hörselskadade elever har uppvisat en rätt positiv attityd till åtbördsspråket som undervisningsmetod, men majoriteten av föräldrarna anser, att den orala metoden är att föredraga, emedan denna antas vara mest befrämjande för såväl elevernas kunskapsinhämtande som trivsel. En viss tveksamhet hos föräldrarna är dock märkbar, vad gäller den senare aspekten. Hur en elev trivs i skolan kan nämligen vara svårt att observera och bedöma, speciellt för föräldrar till barn, som sällan vistas i det egna hemmet.

Det starkaste önskemålet om åtbördsspråk i undervisningen framkommer liksom tidigare hos föräldrar till barn i specialskolan och det är fortfarande skolformens integreringsgrad snarare än barnens hörselstatus, som är av betydelse för föräldrarnas attityder. Vad beträffar åsikterna om träningsinriktningen i förskolor för hörselskadade barn verkar varken barnens grad av hörselnedsättning eller integreringsgraden hos deras nuvarande skolform ha någon betydelse. Överlag har föräldrarna en mer positiv inställning till åtbördsspråk i förskolan än i den ordinarie skolan.

Emedan tal- och språkutvecklingen hos hörselskadade är mycket viktig och är en förutsättning för allt kunskapsinhämtande, har undervisningen i svenska fått en central plats på schemat och kommit att prioriteras framför andra ämnen. Detta synes vara i överensstämmelse med föräldrarnas önskemål, även om de i vår enkät samtidigt framhåller, att ämnen som matematik och praktisk yrkesorientering är nästan lika viktiga. Föräldrarnas tveksamhet angående värdet av undervisning i engelska är däremot stor.

De positiva attityder till integrering, som vi i det föregående bl a noterat, tar sig även uttryck i föräldrarnas svar angående personalfrågan vid skolorna för hörselskadade. Kontakten med hörande anses tydligen så eftersträvansvärd, att majoriteten av föräldrarna helst ser, att personalen i största möjliga utsträckning rekryteras bland dessa.

Det är framför allt barnens skolor, som förmedlar den information om behandling och vård av barnen i hemmet, som föräldrarna är betjänta av. Detta förefaller naturligt, emedan barnen ju nästan ständigt vistas i skolan, medan föräldrarna själva får ta initiativ för ett besök på t ex audiologisk klinik. Att informationen i så hög grad framhållits som otillräcklig får väl till viss del tillskrivas föräldrarnas egen oföretagsamhet.

Den informationsverksamhet, som enligt föräldrarnas åsikter bör utökas, omfattar såväl allmänna upplysningar via massmedia, kurser och föredrag som personliga råd och anvisningar från en samlad expertis och kontakt med andra föräldrar i samma belägenhet. Framför allt tycks behovet av praktiska råd och stöd från andra föräldrar med hörselskadade barn vara starkt. Värdet härav understryks även av föräldrar med kurserfarenhet. Kurser med inriktning på uppfostrings- och sysselsättningsproblem, tal- och språkträningsteknik samt studie- och yrkesval betecknas av dem som speciellt värdefulla.

Även samröre mellan de hörselskadade barnen och allmänheten rymmer flera problem. De vanligaste felen som begås bottnar i bristande insikt i tillvägagångssättet vid kommunikationen med barnet och osäkerhet inför den handikappade. Följden blir, att samvaron ofta ter sig onaturlig. Tanklöshet, nyfikenhet och brist på vanlig bildning från allmänhetens sida leder ibland också till stora påfrestningar för föräldrarna. Här kan "integrering" dvs naturligt umgänge mellan hörselskadade och hörande, eventuellt i någon organiserad form, bidra till ökad förståelse och intresse för de hörselskadades situation.

Anmärkningsvärt är, att barn i allmänhet tycks acceptera hörselnedsättningen naturligare än vuxna och ser sina handikappade kamrater som jämlikar. Scoutverksamhet och dylikt föreningsliv bidrar i hög grad till denna gemenskapskänsla. Ibland händer det dock, att det hörselskadade barnet blir utsatt för beskyllningar, som det inte kan försvara sig emot, eller retas och härmas av jämnåriga hörande. Kontakten mellan hörselskadade och hörande barn tycks framför allt fungera bra i förskoleåldern men försämras med

stigande ålder och ökat behov av språklig kommunikation. Ibland söker sig de hörselskadade barnen då i stället till yngre kamrater.

En majoritet av föräldrarna anser, att hörselskadade barn helst bör umgås med hörselskadade och hörande barn i ungefär lika stor utsträckning. I verkligheten är fritidsumgänget emellertid inte valbart, utan det inskränker sig oftast till enbart hörande kamrater. För internateleverna är dock förhållandet motsatt, eftersom dessa ju nästan enbart har tillgång till hörselskadade kamrater.

Det vanligaste argumentet, som föräldrarna framfört för att ingen åtskillnad bör göras mellan hörande och hörselskadade i de senares fritidsumgänge är, att kontakt med olika barn vid tidig ålder minskar de hörselskadades känsla av att tillhöra en särskild, isolerad grupp. Dessutom utvecklas språkförmågan betydligt snabbare tillsammans med hörande, medan samhörighetskänslan med andra hörselskadade bibehålls genom umgänget med dessa. Många föräldrar anser dock, att man bör arbeta på att helt bryta de hörselskadades isolering och anpassa dem till en om möjligt enbart hörande omgivning.

Del VII. De enda säkerställda sambanden mellan elevernas intelligens och anpassning har framkommit i förhållande till deras årskurstillhörighet. Hög intelligens hos eleverna tycks sålunda ha samband med en god allmän skolanpassning i årskurs 5 respektive med en låg ängslan/passivitet i årskurs 6.

Undersökningen av elevernas anpassning utan hänsyn till deras intelligens visar, att hörselklasseleverna i årskurs 5 dessutom är mindre passiva och ängsliga än hörselklasseleverna i de högre årskurserna och att både externat- och hörselklasseleverna i årskurs 5 respektive 5 och 6 har en bättre allmän skolanpassning än de i årskurs 7 respektive 7 och 8. I fråga om elevernas aggressivitet föreligger vissa könsskillnader. Pojkarna är totalt sett och framför allt i internaten och hörselklasserna aggressivare än flickorna. Aggressiviteten varierar också med elevernas hörselstatus. Totalt sett är de gravast hörselskadade eleverna aggressivast, men i externaten är förhållandet det omvända, dvs där är eleverna med hörselnedsättningar på 60-89 dB aggressivast. Som väntat inverkar även hemförhållandena på elevernas anpassning till skolan. Elever med mindre goda hemförhållanden är både aggressivare och upplever sig själva som mindre väl anpassade till skolan än elever från "goda hem". Vårt material rymmer dock förhållandevis få elever, vilkas hem blivit utsatta för kritik, och av dessa går de flesta

i hörselklass i storstadsmiljö.

Det bör slutligen framhållas, att eleverna i vanlig klass dels är så få, dels skiljer sig så markant från de övriga eleverna, att vi föredragit att utesluta dem ur de flesta analyserna. Dessa elever förefaller att i alla avseenden vara "elitelever", som av denna anledning blivit placerade i och kunnat fullfölja skolgången i vanlig klass.

Del VIII. De flesta lärarna har ansett, att många faktorer måste samverka, för att placeringen av en enskild hörselskadad elev i specialklass eller vanlig klass skall bli lyckosam. Bland dessa faktorer märks graden av hörselnedsättning, tal- och språkutveckling, begåvning, anpassning och hemförhållanden. För att integreringen skall lyckas, behöver också den mottagande skolan och klassen vara väl försedd med tekniska hjälpmedel och nödvändiga läromedel.

Enligt flertalet hörselklasslärare förefaller samvaron mellan skolans hörselskadade och normalhörande elever att utfalla väl. De båda grupperna tycks umgås med varandra på ett naturligt sätt. De leker tillsammans och finner sig väl tillrätta vid gemensam undervisning. Flera hörselklasslärare har framhållit att de noterat vissa förbättringar, jämfört med tidigare skolår, i relationerna mellan de hörande och hörselskadade eleverna till skillnad från normalklasslärarna, som ej observerat några förändringar i samvaron mellan de båda elevkategorierna. Förbättringarna i det förra fallet har ansetts bero på att de hörande eleverna blivit vana vid de hörselskadade kamraterna samtidigt som de hörselskadade fått större personlig säkerhet och blivit bättre anpassade till sin omgivning. De hörselskadade elever, som går i normalklasser, har däremot i regel redan vid skolstarten fått en plats i en ursprunglig klassbildning, varför samvaron mellan hörselskadade och hörande blivit naturlig från första början.

För att undvika att de hörselskadade blir en isolerad grupp, anser en stor del av de tillfrågade specialklasslärarna, att man bör tillse, att viss undervisning och så många aktiviteter som möjligt blir gemensamma för hörselskadade och hörande elever. Information om de hörselskadade elevernas speciella beteende, svårigheter och problem bör också av denna anledning utgå till skolans samtliga lärare och elever. För att de hörande eleverna lättare skall acceptera sina hörselskadade skolkamrater, har många lärare framhållit betydelsen av att de hörande får lära sig, hur de skall bete sig mot de hörselskadade, t ex tala tydligt till dem, hjälpa dem tillrätta och

betrakta dem som vilka andra barn som helst.

Hälften av lärarna i hörselklass och extern klass har ansett, att hörselklassformen, jämförd med specialskoleformen, innebär enbart fördelar, medan den andra hälften menar, att det finns både för- och nackdelar. Till fördelarna med hörselklassformen räknas främst, att den erbjuder de hörselskadade eleverna en naturlig miljö och rikliga tillfällen till språklig stimulans. Till nackdelarna hör, att hörselklasserna ofta är av typ B-skola, har bristfälliga lokaler ur akustisk och teknisk synpunkt, mindre tillgång till specialutbildad personal och mindre möjligheter än specialskolan att tillhandahålla lämpliga hjälpmedel.

25% av hörselklasslärarna har ansett, att hörselklassformen, jämförd med vanlig klass, innebär enbart fördelar, medan 60% framfört både för- och nackdelar. Till fördelarna räknas att den ger möjlighet till mer individuell undervisning, mer hörsel- och talträning, samt att den vanligtvis har bättre teknisk utrustning och erbjuder en lugnare arbetsmiljö. Till nackdelarna räknas främst, att den för de hörselskadade eleverna kan medföra viss isolering från normalhörande och isolering i hemmiljön på grund av lång skolväg.

Samtliga utom 3 av hörselklasslärarna har förordat specialklass i vanlig skola som den lämpligaste skolformen för hörselskadade elever i allmänhet. Uppslutningen kring hörselklassformen hindrar dock inte flertalet lärare från att anse, att den kan förbättras i flera avseenden. Samma önskemål om förbättringar i olika avseenden, som lärarna givit uttryck för, har också framkommit från föräldrahåll. Till dessa önskemål hör, att samtliga hörselklasser bör vara av typ A-skola och ha litet, ej alltför heterogent elevmaterial, samt att klassrummen bör bli bättre tekniskt utrustade och ljudisolerade.

SUMMARY

Purpose of the dissertation. The purpose of this dissertation has been - with the help of available literature and personal investigation - to give a description of the school situation of pupils with seriously impaired hearing, as a basis for the assessment of future questions about the aims and organisation relating to the teaching of pupils with impaired hearing.

Scope of the dissertation. In order that the rest of this description may be more easily understood, we have thought it necessary in the first section to give an account of how hearing defects can be defined and measured. We also give an account in this first section of the usual causes of impaired hearing, as well as trying to give a characterisation of pupils with impaired hearing. In the second section we give some of the historical facts about the teaching of the deaf in Sweden, and also an account of the present teaching situation for people with impaired hearing in Sweden and other countries. The third section deals with the reports of some investigations concerning the integration of pupils with impaired hearing; we also give a survey of the school situation relating to other handicapped groups. Section IV comprises the exposition of our own investigation into the characteristics of pupils and the attitudes of parents and teachers, while sections V-VIII contain the results of this investigation.

Section I. We have followed van Uden's division of the auditory base into 4 intervals, according to which a reduction in hearing of 60-90 decibels is described as 'severe' and a reduction in hearing of ≥ 90 dB is characterised as 'very severe'. When the reduction in hearing is indicated by a single dB-number, this refers to an average value for the frequencies, 500, 1000 and 2000 Hz in the best ear. In the event of reductions in hearing of more than 60 dB, there is as a rule functional impairment of the internal ear or damage to the auditory nerve or the brain. Among the most common illnesses which lead to this sort of damage are meningitis and infectious complaints, but even an attack of German measles can cause neurogenic damage in a mother during early pregnancy.

Different researchers have arrived at different results as regards the intelligence of pupils with impaired hearing. Many have found, however, that the less conventional intelligence tests are loaded with verbal factors, the more "normal" are the results of those people with impaired

hearing, seen as a group. Regardless of the type of test involved, it is nonetheless probable that people with linguistic difficulties solve certain problems with the help of psychological processes other than those used by people with normal hearing, and for this reason the test results of the two groups - those with impaired, and those with normal hearing - are not directly comparable.

Several investigators have found that isolation, lack of stimulation, and deficient interaction between the child with impaired hearing and its parents, have a negative effect on the child's emotional development, particularly if the auditory damage has occurred early in its childhood. Even if hearing does not have a direct connection with the development of one's personality, it can nevertheless still be of great indirect significance;however, the psychological consequences of an auditory handicap vary with the individual and his situation, and are modified by the attitudes and resources of the society he lives in as well as by his immediate environment.

Section II. The group of pupils, who were formerly characterised as "deaf", are differentiated at the present time - not only by the nature and extent of the damage to their hearing - but also by their verbal and linguistic development, their talents and their aptitude. Many countries have set up during the 1960's a large number of special schools for various groups of pupils with impaired hearing, as well as for groups of deaf-blind pupils, mentally retarded pupils, pupils with motory disabilities, pupils with impaired hearing and difficulties in talking, pupils with impaired hearing who can talk, etc. The desire to integrate pupils with impaired hearing with pupils who have normal hearing has led to the setting-up of a number of special classes in ordinary schools. A more flexible educational system has thus emerged during the 1960's, which aims at giving each pupil with impaired hearing an appropriate education and school environment. However, several problems arise in connection with the establishment of special classes. For example, it has been difficult in both Norway and Finland to acquire pupils in sufficient numbers due to the low density of population. There is also a shortage of special teachers in both countries.

At the present time the oral method is in almost general use in the teaching of pupils with impaired hearing at the lower levels; the amount of sign language, however, increases gradually as the pupils get older. Side by side with the oral method, there is in fact an attempt in many countries

to use a combined method in language teaching, as well as in the teaching situation in general. Thus the use of the hand alphabet and sign language now occurs to a certain extent not only in Sweden, but also in countries like Soviet Russia, the USA and Britain, where priority had earlier been given to a purely oral method of teaching. The fact that on oral method of teaching is generally pursued, together with the desire for an integrated school environment, is due to the assumption that these factors will increase the prospects of people with impaired hearing to develop and function in society. This desire for integration is apparent not only in the teaching of pupils with impaired hearing, but also in the teaching of other handicapped pupils, for example, those who are mentally retarded, those with impaired sight, as well as those with motory disabilities.

Section III. There have been relatively few investigations of attempts to integrate handicapped pupils, and the results of these seem in several cases to be fairly unreliable. Nor are these results at all unambiguous. However, certain more general features may be mentioned. Supporters of segregated forms of education for the handicapped usually argue that these endow the pupils with more knowledge than integrated forms of schooling. However, it has become clear, from the results of previous investigations, that this is not necessarily the case. Those who prefer an increased integration of the handicapped usually maintain that integration is necessary for social adjustment. However, to judge by most of the investigation results, it would appear that large demands are made on the handicapped pupils who are to be integrated, with regard to intelligence, adjustment, ability to cooperate, perseverance, attitudes, etc., so that the integration should succeed on a purely psychological level. Naturally, the difficulties are greatest when a complete co-education of handicapped and non-handicapped pupils is put into practice.

Section IV. Our investigation-groups have consisted of:

1. Every pupil in the country with an average reduction in hearing of at least 60 dB in the best ear, and who during the academic year 1967/68 attended the teaching in any of the 5th-8th forms within the school categories: boarding school, day school, class for pupils with impaired hearing, external class, ordinary class.

2. Parents of all the pupils involved in the investigation.

3. Teachers of pupils in classes for pupils with impaired hearing, as well as teachers of pupils in external and ordinary classes, who were involved

in the investigation.

The various stages in the investigation have been as follows:

1. Registration of pupils with severely impaired hearing within the relevant types of school and years of study.

2. An inquiry, in the form of a questionnaire to parents, to receive background information about the pupils and their families, as well as to collect information about the attitudes of parents to:
a) different types of school for children with impaired hearing,
b) different methods of communication - speech and gesticulatory language,
c) the existence of various academic subjects in the school curriculum,
d) courses and the availability of information,
e) spare-time intercourse for children with impaired hearing.

3. Intelligence testing of the pupils with the performance part of WISC, with the purpose of gaining a global description of their ability.

4. An investigation of the pupils' adaptability by means of a questionnaire (to be filled in by the pupils themselves) and evaluation schedules (to be filled in by the teachers). The pupils' questionnaire was designed to measure their sense of well-being in school, and the teachers' evaluations sought to assess the existence of behavioural disturbances among the pupils, in the form of aggressiveness, passiveness and anxiety.

5. A questionnaire for teachers of classes with pupils having impaired hearing, for teachers of external classes, and for teachers of normal classes containing one or two children with defective hearing, who had been integrated into them: to gain information about - among other things - the effects of integrating pupils with impaired hearing.

Registration of the pupils was begun during the autumn of 1967, and all the collecting of data took place during the spring of 1968. Work continued after this with statistical calculations, compilations and analyses of collected data.

Section V. There are no clearcut regulations as to the placing of children with defective hearing in different types of school. The boundary-lines between different types of school are - for many reasons - indistinct. In placing a child at school, attention is paid, among other things, to the degree of reduced hearing, the child's age on the occurrence of the auditory damage, its ability, social and emotional development, verbal and linguistic development, as well as its capacity for cooperation. Many pupils,

who previously had to be placed in special schools, now receive instruction - through extension of the organisation of classes for pupils with impaired hearing - within the general educational system. In this way it is possible for pupils to live in their own homes to a greater extent than before.

A total of 273 pupils are included in our investigation-material. Approximately half of these attend classes for pupils with defective hearing, and external classes. The remainder are mainly pupils at boarding and day schools, evenly divided between these two types of school. However, 20 pupils attend ordinary classes in the general comprehensive school. Roughly 30% of the pupils have earlier attended some other type of school. Those changes of school which have taken place, mainly concern former pupils in boarding schools and ordinary classes. The change for pupils from boarding schools has, of course, occurred in the direction of integration: they have changed over to day schools and classes for pupils with impaired hearing. Former pupils in ordinary classes have changed over to classes for pupils with impaired hearing. Almost half of those in classes for pupils with impaired hearing have previously been taught in other types of school, but if they are well installed in the new school, they tend to remain there.

The majority of the pupils have received pre-school instruction before attendance at special schools and general comprehensive schools. The present day and boarding school pupils have as a rule - and significantly more often than those in classes for pupils with impaired hearing - attended a nursery school solely for children with defective hearing. Most of the pupils who attend ordinary classes have never been taught before in any sort of nursery school. The decisive factor in the parents' choice of a certain type of nursery school for their children has probably been the nature and extent of the auditory damage, together with the existence of a certain nursery school in the neighbourhood. It would also seem, however, as if the tendency towards segregation or integration of the pupils with impaired hearing, already emerges at the nursery school stage. A comparison between the pupils' former nursery school and the present type of school, shows that the "degree of integration" coincides on the whole in the two types of school.

With regard to the distribution of pupils over the different years of study, there is a certain predominance of pupils in Forms 5 and 7. This is due to the fact that the special school previously practised an intake of pupils only every other year. The majority of pupils in Form 5 attend classes for pupils with impaired hearing, a type of schooling in which the number of pupils has steadily risen during the last few years by virtue of the continuous expansion of this type of school.

The distribution of sexes in the investigation group is even and agrees almost exactly with the corresponding normal population of boys and girls born during the years 1951-1957. The boys are in the majority in the boarding schools, while the girls are in the majority in the classes for pupils with impaired hearing and in the ordinary classes. The distribution of sexes is even in the day schools.

Factors of importance in the choice of a certain type of school are, as has been mentioned above, the degree of reduction in hearing and the pupils's age on the occurrence of the auditory damage. It is obvious that those pupils who have been born with severe auditory damage, or who have been afflicted by such soon after birth, are in a completely different situation to those pupils who have begun to suffer from impaired hearing at the age of 4-5, since the latter have had time to become sound-conscious and have learned to talk.

The majority of pupils in our investigation group attending boarding and day schools have a reduction in hearing of more than 90 dB. On the other hand, most pupils attending classes for those with impaired hearing are within the interval 60-90 dB, but the intake of pupils with very severe auditory damage ($\geq$ 90 dB) to classes for pupils with defective hearing has increased noticeably during the last ten years. The number of pupils in special schools, regardless of the degree of auditory damage, has decreased during the same period. Only 15% of the pupils taken into account here, who have suffered auditory damage after the age of 3, attend special schools, while 74% of them attend classes for those with impaired hearing. The special school pupils have thus as a rule extremely serious auditory dagame, and this damage has for the most part occurred before the age of 1. More boys than girls in our investigation had this very severe auditory damage, which had been discovered before the age of 1. It can be stated, finally, that serious damage has been discovered throughout at an earlier stage than less serious damage. About 14% of the pupils also suffer from

extra complications, in the form of various illnesses and other handicaps. Children who are injured in connection with natal delivery, or who are born prematurely, or who are afflicted by inflammation of the brain or meningitis are nowadays able to survive largely due to medical progress. Most of them become quite healthy, but at the same time the number of children with somatic and psychic damage is on the increase. Children with both impaired hearing and serious multiple handicaps are taught in other special schools and classes, and are not included in our investigation.

With regard to the intelligence of the pupils, significant differences have been established between pupils in higher and pupils in lower forms (to the advantage of the former). On the other hand it has not been possible to show any significant differences between pupils of different sexes, whose auditory damage was discovered at various early periods, or whose hearing is reduced in various differing degrees.

Of the pupils in our investigation, 87% have no one else in their family with impaired hearing, while 13% (36 pupils) come from families with one or several other members having deficient hearing. There is also a preponderance of pupils from "social group III" in our material, compared with the distribution of social groups in Swedish society as a whole. We can also mention that roughly 10% of the parents in our investigation are single parents living alone.

Section VI. There are more parents of children in classes for pupils with impaired hearing, and in ordinary classes, who consider that they have had the opportunity of choose the type of school they want for their children, compared with parents of children in special schools. Moreover, the parents of children in the more integrated types of school seem to be most satisfied with their choice. The degree of the children's reduction in hearing does not noticeably affect the parents' views in this matter: these are determined above all, by the children's attachment to the type of school.

The majority of parents react positively, on the whole, to the integration of children with impaired hearing into ordinary comprehensive schools. The type of class for pupils with impaired hearing has won particular respect - largely because it is assumed that this type of school unit promotes the children's speech and understanding of their language. These parents probably also appreciate the fact that children who attend classes for pupils with impaired hearing, are often able to live at home. The "popularity" of

this type of class, however, may partly be ascribed to the fact that about half of the pupils belong to this type of school unit, and this acquaintanceship has naturally acted in its favour. Moreover, it is a general feature throughout the investigation that intimacy with a certain type of school is an important contributing reason for this same type of school to be preferred to other types.

The majority of the parents also react positively throughout to a certain "select" type of school. The advocates of boarding schools, however, are an exception in this matter, since their opinions on the suitability of this type of school are in various respects strongly diversified. The main advantage of the boarding school is, in the opinion of those parents with children at this type of school, that the children accept their auditory handicap more easily there than in other types of school, and go on to learn a lot. The question which many parents have found most difficulty in answering, refers to which type of school best prepares the children to be able to fit happily into their future place of work. However, testing of the answers to this question revealed rather strong tendencies on the part of "special school parents" - in contrast to the other parent groups - to prefer other types of school to that of their "own" child.

An interesting discovery is made on comparing the general impressions of the parents as to the suitability of the various types of school, considered generally and with regard to the teaching of one's "own" child. The type of class for pupils with impaired hearing is in fact upheld, in contrast to the other types of school, as the most suitable for one's "own" child, than for children in general with impaired hearing. Clearly this type of school is generally regarded as preferable, but special reasons have sometimes resulted, nevertheless, in the children attending other types of school.

The parents' comments on the question of the advantages and disadvantages of the various types of school contain, on the whole, the same opinions as were put forward in the discussions on centralisation and decentralisation. The advantages of the special school seem to consist of, among other things, the availability of technical equipment, specially trained teachers, and other assembled expertise. It is also considered to be of value that the number of pupils in the classes can be limited and that fairly homogeneous groups of pupils can be formed. This is, however, an ideal state of affairs, and pupils with very differing capabilities are often mixed together in-

stead when they attend school. Pupils with multiple handicaps and pupils with impaired hearing only, are thus taught together to a fairly large extent.

The greatest advantage of the more integrated types of school, classes for pupils with impaired hearing and ordinary classes, together with day schools to a certain extent, is the possibility of staying in the home environment which pupils enjoy there. Continuous contact with the home is generally considered to influence the pupils' linguistic and social development in a positive direction, and also to lead to increased understanding of these pupils by those, with normal hearing, who come into contact with them.

In consequence of what has thus far been revealed by the parents' answers - namely, their largely positive attitude towards the integration of pupils with impaired hearing - it follows that a change of school is desired above all by parents of children in special schools: that is to say, mainly changes in an integratational direction. It would also seem that those pupils, whose parents want them to change school, have been placed in special schools because their hearing is seriously damaged; but they are not particularly suited to these schools, and have in any case an intelligence which should enable most of them to manage attendance in classes for pupils with impaired hearing, or possibly in ordinary classes.

About a quarter of the parents of pupils with impaired hearing in both day and boarding schools can communicate with their children by means of gesture. Of the parents of boarding school pupils, 64% react favourably to the idea of teaching in sign lanugage being arranged on their behalf, whilst only 44% of the parents of day school children reacted in the same way. It has already been established that "day-school parents" are more orally inclined than "boarding school parents". The former have in fact entrusted ordinary nursery schools for pupils with normal hearing with their children's preparatory teaching to a fairly large extent. In this connection it should perhaps be pointed out that auditory damage of more than 90 dB is somewhat more common in boarding school pupils, than in day school pupils. Auditory damage in boarding school pupils has also, as a rule, been discovered at an earlier stage. The results of tests carried out, however, would seem to indicate that it is the degree of integration in the children's school, rather than the degree of their reduced hearing that is of importance, both for the parents' ability to make use of sign language, and for their ex-

pressed need of courses in sign language to be arranged for them.

The parents of our pupils with impaired hearing have demonstrated a fairly positive attitude towards sign language as the method of teaching, but the majority of them still feel that the oral method is preferable because it is assumed to be the most advantageous both for the pupils' acquisition of knowledge and for their general well-being in school. It is, however, possible to observe a certain amount of hesitation on the part of the parents as regards the latter aspect. In fact, it may well be difficult to observe and assess the measure of how well a pupil gets on in school, particularly for the parents of children who seldom live at home.

The strongest wish to have sign language in teaching is expressed, as earlier, by the parents of children in special schools; and it is still the degree of integration in the particular type of school, rather than the children's auditory status, which is significant for the parents' attitudes. With regard to opinions on the orientation of training in nursery schools for children with impaired hearing, it seems that neither the degree of reduction in the children's hearing, nor the measure of integration at their present school, is of any importance. In general, the parents are more positively disposed towards sign language in nursery schools than in ordinary schools.

Due to the fact that the linguistic development of those with impaired hearing is extremely important, as well as being a prerequisite of all theoretical learning, the teaching of Swedish occupies a central position in the timetable and has been given priority over other subjects. This seems to agree with the wishes of parents, even if they maintain in our questionnaire at the same time that subjects like mathematics and practical vocational guidance are almost just as important. On the other hand, the parents' uncertainty as to the value of teaching in English is considerable.

The positive attitudes towards integration, which we have noted above, also find expression in the answers of parents on the question of staffing at schools for those with impaired hearing. Contact with people having normal hearing is clearly regarded as so desirable, that the majority of parents would prefer staff to be recruited to the greatest possible extent from among those with unimpaired hearing.

The parents are best served above all else by the children's schools, which pass on the information about treatment and care of the children in the home. This seems natural, since the children spend almost all of their time at school, while it is up to the parents themselves to take the initiative in visiting, for example, the audiological clinic. The fact that this information is seen as insufficient to such a large extent, may well be ascribed in some degree to the parents' own lack of enterprise.

This informational work, which in the view of the parents should be increased, covers general items of information via mass media, courses and lectures, as well as personal advice and instructions from a body of expertise, and contact with other parents in the same situation. Above all, there seems to be a great need for practical advice and support from other parents with children having impaired hearing. The value of this is also stressed by parents with experience of courses. Courses directed towards the problems of bringing up these children and keeping them occupied, techniques in training speech and language, as well as choice of study and profession are described by these parents as particularly valuable.

Contact between children with impaired hearing and the general public also involves several problems. The most common mistakes which are made arise from a lack of insight into how one should set about communicating with the child, as well as uncertainty as to how to behave with the handicapped person. The consequence is that this contact often takes on an unnatural aspect. A great strain is also sometimes placed on the parents, due to thoughtlessness, curiosity, and lack of ordinary education on th part of the general public. In this respect, it is possible that "integration", (i.e. natural intercourse between those with normal and those with impaired hearing, possibly in some organised form), can contribute to increased understanding and interest for the situation of people with defective hearing.

It is worth noting that children generally seem to accept reduced hearing more naturally than grown-ups, and regard their handicapped friends as equals. Scouting and similar club activities contribute to a large extent to this feeling of communion. It can happen, however, that the child with impaired hearing becomes subject to accusations, against which it cannot defend itself, or is teased and imitated by children with normal hearing of the same age. Contact between children with impaired and children with normal hearing seems, on the whole, to work well at the nursery school age,

but it deteriorates as the children grow older, with the increased need for linguistic communication. Sometimes, then, the children with impaired hearing seek friends instead among younger children.

A majority of parents think that children with defective hearing should preferably mix to roughly the same extent with other children with impaired hearing and children with normal hearing. In reality, however, sparetime intercourse is not a matter of free choice, but is restricted most often only to friends with normal hearing. The situation for boarding school pupils is, however, just the contrary, since these have almost only contact with friends who also have impaired hearing.

The most common argument put forward by the parents, in favour of there being no division between children with normal and children with defective hearing in the latter's spare-time intercourse, is that contact between different children at an early age lessens the feeling of those with impaired hearing that they belong to a particular, isolated group. Language ability is also developed at a considerably faster pace through intercourse with children having normal hearing, while a sense of affinity to other children with impaired hearing is maintained through exclusive intercourse with such children. Many parents are of the opinion, however, that efforts should be made to break down the isolation of children with impaired hearing completely, and to adjust them if possible to an environment of people with normal hearing only.

Section VII. The only definite connections between the pupils' intelligence and their adaptiveness have become apparent in relation to the year of study to which they belong. Good intelligence in pupils thus seems to be linked to a good general adaptiveness to school in Form 5, and to low anxiety/passiveness in Form 6.

Investigation of the pupils' adaptiveness without regard to their intelligence shows that the pupils in Form 5 in classes for those with impaired hearing are also less passive and anxious than pupils in similar classes in the higher forms. It has also been shown that both day-school pupils, and pupils in classes for those with impaired hearing in Form 5 (5 and 6 respectively), are in general better adapted to school than those in Form 7 (7 and 8 respectively). On the question of the pupils' aggressiveness, there are certain sexual differences. The boys are, on the whole, more aggressive than the girls - above all in the boarding schools and classes for pupils with impaired hearing. This aggressiveness also varies

according to the auditory status of the pupils. It is for the most part the pupils with the most serious auditory damage who are most aggressive, but in the day schools the situation is the reverse, i.e. it is the pupils there with reduction in hearing of 60-89 dB who are most aggressive. As expected, relationships in the home also influence the pupils' adaptiveness to school. Pupils from home situations which are less than good are both more aggressive and feel themselves to be less happily adjusted to school than pupils from "good homes". However, our material contains relatively few pupils whose homes have been subject to criticism, and most of these attend classes for pupils with impaired hearing in large towns.

Finally, it should be pointed out that, partly because the pupils in ordinary classes are so few, and partly because they are so noticeably different from the other pupils, we have preferred to exclude them from most of our analyses. These pupils appear to be in every respect "elite pupils", who have been placed for this reason in ordinary classes and been able to attend school in the normal way.

Section VIII. Most teachers have been of the opinion that many factors must coincide if the placing of an individual pupil with impaired hearing in a special or ordinary class is going to succeed. Among these factors we may note the degree of reduction in hearing, speech and language development, ability, adaptiveness and the home situation. For integration to be a success, the school and class receiving pupils with impaired hearing need to be well provided with technical equipment and necessary teaching materials.

According to most teachers of classes for pupils with deficient hearing, the mixing together in the school of pupils with normal and pupils with impaired hearing seems to work out quite well. Both groups appear to get on together in a natural way. They play together and get along well with common teaching. Several teachers of classes for pupils with deficient hearing maintain that they have noted certain improvements, compared with earlier years, in the relationsbetween the pupils with normal and the pupils with impaired hearing. The teachers of ordinary classes, on the other hand, have not observed any changes in the mixing together of the two categories of pupil. The improvements noted in the former case have been regarded as being due to the pupils with normal hearing becoming used to those with deficient hearing, at the same time as the pupils with impaired hearing have gained greater personal security and become better ad-

justed to their environment. On the other hand, the pupils with deficient hearing who attend ordinary classes have, as a rule, been given a place in an original class formation from the very start of school, and for this reason intercourse between those with impaired and those with normal hearing has been natural from the very beginning.

In order to avoid the danger of pupils with deficient hearing becoming an isolated group, a large number of special teachers believe that efforts should be made to make as many activities as possible, as well as certain teaching, common to pupils with normal and pupils with impaired hearing. Information about the special behaviour, difficulties and problems of pupils with impaired hearing should also, for this reason, be distributed to all the teachers and pupils at the school. In order that the pupils with normal hearing may more easily accept their less fortunate schoolfriends, many teachers have maintained the importance of the former learning how to behave towards the pupils with deficient hearing, e.g. speaking to them clearly, helping them to adapt, and looking on them as on any other children.

Half on the teachers of external classes and classes for pupils with impaired hearing, have expressed the opinion that the type of class which caters for pupils with deficient hearing - compared with the special school type of class - has only got advantages; while the other half thinks that there are both advantages and disadvantages. One of the most prominent advantages of the type of class which caters for pupils with impaired hearing, is that it offers its pupils a natural environment, as well as abundant opportunities for linguistic stimulance. Among the disadvantages are that the classes for pupils with impaired hearing are often of the B-school type, that they have inadequate rooms from an acoustic and technical point of view, that there is a lesser availability of specially trained staff, and that there are fewer possibilities than in special schools, for getting hold of suitable teaching aids.

With regard to the teachers of classes for pupils with impaired hearing, 25% of them were of the opinion that this type of class, compared with the ordinary class, has only advantages to offer; while 60% of them thought there were both advantages and disadvantages. Among the advantages was the view that this type of class lends itself to a more individualised teaching, more training of hearing and speech, as well as that it usually has better technical equipment and offers a calmer working environment. One

of the greatest disadvantages was thought to be that this type of class can involve a certain isolation for the pupils with impaired hearing, from those with normal hearing, as well as isolation in the home environment because of the long distance between school and home.

All but 3 of the teachers of classes for pupils with impaired hearing have recommended the special class in ordinary schools as the most suitable form of schooling for pupils with deficient hearing in general. Support for the type of class exclusively for pupils with impaired hearing does not prevent most teachers, however, from expressing the opinion that it can be improved in several respects.This same wish for improvement in various respects, has also been expressed by parents. Among the desired improvements is that all classes for pupils with impaired hearing should be of the A-school type and should have a small number of not too heterogeneous pupils, as well as that the classrooms should be better equipped technically and better insulated for sound.

APPENDIX

Tabell I. Staninepoängskalor för faktor I och II, lärarformuläret

Staninepoäng	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Råpoäng, faktor I	0	-	1-2	3-5	6-8	9-11	12-14	-	15
Råpoäng, faktor II	0	1	2-3	4-5	6-7	8	9	10	11-12

Tabell II. Staninepoängskala, elevformuläret

Staninepoäng	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Råpoäng	0-1	2-3	4-6	7-8	9-12	13-15	16-19	20-22	23-

Tabell III. Elevernas skolplacering avseende såväl skolform som skolort samt antalet elever på olika platser

Specialskola

Skolort	Elevantal
Vänersborg	19
Lund	20
Stockholm	27
Härnösand	21
Örebro	38

Hörselklass/extern klass

Skolort	Elevantal
Kristianstad	1
Malmö	11
Hälsingborg	1
Karlskrona	3
Växjö	4
Jönköping	6
Linköping	4
Norrköping	1
Lidköping	6
Borås	2
Göteborg	9
Karlstad	5
Örebro	4
Västerås	1
Eskilstuna	4
Stockholm	33
Danderyd	3
Uppsala	9
Gävle	2
Falun	4
Sundsvall	4
Östersund	2

Hörselklass/extern klass

Skolort	Elevantal
Umeå	4
Skellefteå	3
Kiruna	1
Luleå	1

Vanlig klass

Skolort	Elevantal
Brösarp	1
Ronneby	1
Stenbrohult	1
Tranås	1
Motala	1
Karlsborg	1
Brålanda	1
Svaneholm	1
Björketorp	1
Göteborg	1
Ekshärad	1
Västerås	1
Nyköping	1
Täby	1
Östhammar	1
Häverödal	1
Kälarne	1
Sveg	1
Kiruna	2

Tabell IV a. Staninepoängskalor för deltesten i performancedelen av WISC.

Staninepoäng Deltest	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Bildkomplettering	5- 8	9-10	11	12-13	14	15	16	17	18-20
Bildarrangemang	6-12	14-19	20-24	25-28	29-32	33-36	37-40	41-44	45-51
Blockmönster	5-10	11-17	18-23	24-30	31-39	40-44	45-49	50-52	53-55
Figursammansättning	11-16	17-20	21-23	24	25-26	27-28	29-30	31-32	33-34
Kodning	8-26	27-31	32-36	37-41	42-47	48-52	53-63	64-70	71-84
Labyrinter	2- 9	10-11	12-13	14	15-16	17	18	19-20	21

Tabell IV b. Staninepoängskala för totala performancedelen av WISC.

Staninepoäng på tota- la performancedelen	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Summa staninepoäng på deltesten	9-15	16-20	21-23	24-27	28-32	33-36	37-40	41-42	43-49

Tabell V. Föräldrarnas möjlighet att välja skolform för sina barn och tillfredsställelse med "valet": chi^2-testning[1].

Föräldrakategori Valmöjlighet	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass och Extern klass-för-äldrar	Vanlig klass föräld-rar	Totalt
Ej valmöjlighet	46 (31.3)	44 (33.1)	48 (67.4)	3 (9.2)	141
Valmöjlighet och till-fredsställelse med valet	5 (19.7)	10 (20.9)	62 (42.6)	12 (5.8)	89
Totalt	51	54	110	15	230

$chi^2 = 52.38^{***}$

df = 3

1) Bilaga 2, fråga nr 2

Tabell VI. De olika föräldrakategoriernas förmåga att förmedla sig med sina barn genom åtbördsspråk: chi^2-testning[1].

Föräldrakategori Kan använda sig av åtbördsspråk	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass och Extern klass-för-äldrar	Totalt
Ja	17 (13.1)	16 (13.1)	15 (21.7)	48
Nej	32 (35.9)	33 (35.9)	66 (59.3)	131
Totalt	49	49	81	179

$chi^2 = 6.28^*$
df = 2

Tabell VII. De olika föräldrakategoriernas åsikter om behovet av kurser i åtbördsspråk för hörselskadade barns föräldrar: chi^2-testning[2].

Föräldrakategori Behov av kurser	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass och Extern klass-för-äldrar	Totalt
Bör anordnas	40 (30.7)	28 (30.1)	50 (57.3)	118
Bör ej anordnas	13 (22.3)	24 (21.9)	49 (41.7)	86
Totalt	53	52	99	204

$chi^2 = 9,26^{**}$
df = 2

1) Bilaga 1, fråga nr 9 a

2) Bilaga 1, fråga nr 9 c

Tabell VIII. De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens kunskapsinhämtande:
a) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori 60-89 dB)
b) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori ≥ 90 dB)[1].

a) Hörselnedsättningskategori 60-89 dB

Föräldrakategori / Undervisningsmetod	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass och Extern klass-för-äldrar	Totalt
Övervägande tal	4 (7.2)	9 (12)	68 (61.8)	81
Lika ofta tal och åtbörder	5 (1.8)	6 (3)	9 (15.3)	20
Totalt	9	15	77	101

$chi^2 = 14.31^{***}$
df = 2

b) Hörselnedsättningskategori ≥ 90dB

Föräldrakategori / Undervisningsmetod	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass och Extern klass-för-äldrar	Totalt
Övervägande tal	16 (22.8)	23 (23.3)	27 (19.9)	66
Lika ofta tal och åtbörder	24 (17.2)	18 (17.7)	8 (15.1)	50
Totalt	40	41	35	116

$chi^2 = 10.52^{**}$
df = 2

1) Bilaga 2, fråga nr 4a

Tabell IX. De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens trivsel:
a) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori 60-89dB)
b) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori ≥ 90 dB)[1)]

a) Hörselnedsättningskategori 60-89dB

Föräldrakategori / Undervisningsmetod	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass och Extern klass-för-äldrar	Totalt
Övervägande tal	3 (6.2)	7 (11.5)	60 (52.3)	70
Lika ofta tal och åtbörder	5 (1.8)	8 (3.5)	8 (15.7)	21
Totalt	8	15	68	91

$chi^2 = 19.52^{**}$
df = 2

b) Hörselnedsättningskategori ≥ 90dB

Föräldrakategori / Undervisningsmetod	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass och Extern klass-för-äldrar	Totalt
Övervägande tal	10 (15)	15 (16.8)	21 (14.2)	46
Lika ofta tal och åtbörder	23 (18)	22 (20.2)	10 (16.8)	55
Totalt	33	37	31	101

$chi^2 = 9.53^{**}$
df = 2

1) Bilaga 2, fråga nr 4a

Tabell X. Föräldrarnas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens kunskapsinhämtande - med hänsyn tagen till barnens grad av hörselnedsättning

Graden av hörselnedsättning Undervisningsmetod	60 - 89 dB	90 dB -	Totalt
Övervägande tal	81 (68.4)	66 (78.6)	147
Lika ofta tal och åtbörder	20 (32.6)	50 (37.4)	70
Totalt	101	116	217

$chi^2 = 13.45^{***}$
df = 1

Tabell XI. Föräldrarnas åsikter om lämpligaste undervisningsmetod med avseende på barnens trivsel - med hänsyn tagen till barnens grad av hörselnedsättning

Graden av hörselnedsättning Undervisningsmetod	60 - 89 dB	90 dB -	Totalt
Övervägande tal	70 (55.0)	46 (61.0)	116
Lika ofta tal och åtbörder	21 (36.0)	55 (40.0)	76
Totalt	91	101	192

$chi^2 = 19.66^{***}$
df = 1

Tabell XII. De olika föräldrakategoriernas åsikter om lämpligaste träningsinriktning i förskolor för hörselskadade barn:
a) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori 60-89 dB)
b) chi^2-testning (hörselnedsättningskategori ≥ 90 dB)[1)]

a) Hörselnedsättningskategori 60-89 dB

Föräldrakategori / Träningsinriktning	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass och Extern klass-för-äldrar	Totalt
Enbart tal och läppav-läsning	3 (5)	5 (7.8)	41 (36.2)	49
Tal och läppavläsning jämsides med åtbörds-språk	6 (4)	9 (6.2)	24 (28.8)	39
Totalt	9	14	65	88

$chi^2 = 6.18^*$
df = 2

b) Hörselnedsättningskategori ≥ 90 dB

Föräldrakategori / Träningsinriktning	Internat-föräld-rar	Externat-föräld-rar	Hörselklass och Extern klass-för-äldrar	Totalt
Engar tal och läppav-läsning	20 (23.5)	21 (22.9)	25 (19.6)	66
Tal och läppavläsning jämsides med åtbörds-språk	22 (18.5)	20 (18.1)	10 (15.4)	52
Totalt	42	41	35	118

$chi^2 = 4.96$ (n.s)
df = 2

1) Bilaga 2, fråga nr 4b

Tabell XIII. Föräldrarnas åsikter om lämpligaste träningsinriktning i förskolor för hörselskadade barn - med hänsyn tagen till barnens grad av hörselnedsättning

Graden av hörselnedsättning Träningsinriktning	60 - 89 dB	90 dB -	Totalt
Enbart tal och läppavläsning	49 (49.1)	66 (65.9)	115
Tal och läppavläsning jämsides med åtbördsspråk	39 (38.9)	52 (52.1)	91
Totalt	88	118	206

$chi^2 = 0.0009$

df = 1

BILAGOR

FÖRÄLDRAFORMULÄRET - BAKGRUNDSDELEN

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
Vaksalagatan 30
UPSALA
Tel. 018/14 80 60

Vid Instituionen för Pedagogik i Uppsala pågår med stöd från Skolöverstyrelsen för närvarande viss forskning i syfte att söka underlätta hörselskadade barns skol- och samhällsanpassning. Som ett led i en av undersökningarna beträffande utveckling av lämplinga skolformer för elever med hörselnedsättning, är det angeläget för oss att få veta berörda föräldrars inställning till de skolformer som för närvarande finns, nämligen Internat, Externat, Extern klass, Hörselklass och Vanlig klass.

Dessa frågeformulär skickas ut efter samråd med Skolöverstyrelsen, Målsmännens Riksförbund, Hörselfrämjandets föräldrasektion,Riksförbundet Döva Barns Målsmän samt Föräldraföreningen vid Manillaskolan. För formulärens distribution står Institutionen för Pedagogik i Uppsala, som också mottager eventuella förfrågningar.

För att kunna genomföra en undersökning av denna art, är det av största värde för oss, att dessa formulär ifylles så uppriktigt som möjligt. Vi hoppas att Ni vill besvara alla frågorna, eftersom Edra svar kan ha stor betydelse för hur hörselskadade barn inom en nära framtid kan komma att bli behandlade i skolan. Edra svar kommer att behandlas konfidentiellt och blir endast föremål för statistisk bearbetning. Vi är mycket tacksamma om Ni besvarar frågorna så snabbt som möjligt, helst före den / -67. Formulären skickas sedan tillbaka till:

Institutionen för pedagogik
Vaksalagatan 30
UPPSALA

Ann-Britt Lundahl
Forskningsass.

Ann-Mari Odin
Forskningsass.

Karl-Georg Ahlström
Docent

Tack för Er medverkan som är så värdefull för oss.

INSTRUKTION FÖR BESVARANDET AV FORMULÄRET

Detta formulär består av ett antal påståenden och frågor. Varje fråga eller påstående bör helst besvaras. Ibland ges olika svarsalternativ - sätt då x i lämplig ruta. Endast ett svar under varje påstående skall markeras, om ej annat angives.

I de fall då svarsalternativ ej ges vill vi gärna att Ni svarar så utförligt som möjligt på den fråga som ställs. Det finns inga rätta eller felaktiga svar, utan varje målsman markerar eller skriver bara vad han eller hon anser lämpligast.

KONFIDENTIELLT

Märk: I det följande avses med moder och fader de föräldrar hos vilka barnet för närvarande bor, oavsett om de är barnets biologiska föräldrar eller styvföräldrar. Som syskon räknas även eventuella styvsyskon, om dessa bor i samma hem, som det hörselskadade barnet.

Barnets namn:. . . . . .

Barnets födelsedatum och födelseår:. . . . . .

Barnets skola:. . . . . .

Klass:. . . . . .

Barnets hemadress:. . . . . .

1 a. Är någon av föräldrarna hörselskadad? Ja ☐ Nej ☐

b. Om Ni svarat ja: Vilken av föräldrarna är hörselskadad?. . . . . .

2 a. Har barnet någon sjukdom eller något ytterligare handikapp?
Ja ☐ Nej ☐

b. Om Ni svarat ja: Vilken/vilka?

(sätt X i lämplig ruta/rutor)

Hjärnskada ☐
Psykisk sjukdom ☐
Epilepsi ☐
Cerebral pares (CP) ☐
Sockersjuka ☐
Hjärtfel ☐
Stark synnedsättning ☐

Annan sjukdom:. . . . . .

Annat handikapp:. . . . . .

3 a. Har någon av föräldrarna någon sjukdom el. något handikapp, som under någon period av det hörselskadade barnets uppväxttid medfört vård på sjukhus, starkt nedsatt arbetsförmåga eller invaliditet? (Exempel på dylika sjukdomstillstånd kan vara hjärnskada, psykisk sjukdom, epilepsi, cerebral pares (CP), sockersjuka, hjärtfel, stark synnedsättning)

Ja ☐ Nej ☐

b. Om "ja", ange sjukdomens art samt när och under hur lång tid denna sjukdom el. handikapp varade.

Exempel på hur Ni bör avge Ert svar följer här nedan.

Exempel:

Sjukdomens el. handikappets art	Varaktighet
Psykisk sjukdom	2 År 3 Mån
Hjärtfel	5 År 6 Mån

	Sjukdomens el. handikappets art	Varaktighet
Fadern:	. . . . .	. . . . År. . . Mån
	. . . . .	. . . . År. . . Mån
	. . . . .	. . . . År. . . Mån
	. . . . .	. . . . År. . . Mån
	. . . . .	. . . . År. . . Mån
Modern:	. . . . .	. . . . År. . . Mån
	. . . . .	. . . . År. . . Mån
	. . . . .	. . . . År. . . Mån

4 a. Hur många hörselskadade syskon i åldersintervallet 4 - 18 år har det hörselskadade barnet?

Inga hörselskadade syskon ☐

Ett eller fler hörselskadade syskon ☐

b. Hur många hörande syskon i åldersintervallet 4 - 18 år har det hörselskadade barnet?

Inga hörande syskon ☐

Ett eller fler hörande syskon ☐

5 a. Har hos något eller några av syskonen tidigare förekommit eller förekommer f.n. någon sjukdom eller något handikapp med vård på sjukhus, starkt nedsatt arbetsförmåga eller invaliditet som följd?

(Exempel på dylika sjukdomstillstånd kan vara hjärnskada, psykisk sjukdom, epilepsi, cerebral pares (CP), sockersjuka, hjärtfel, stark synnedsättning)

Ja ☐ Nej ☐

b. Om "ja", ange sjukdomens art samt när och under hur lång tid denna sjukdom eller handikapp varade, (på samma vis som i fråga 3 b). Ange även åldern på det eller de syskon, som berörs av denna sjukdom eller handikapp.

	Sjukdomens eller handikappets art	Varaktighet
	. . . . .	. . . . År . . . Mån
Syskonets ålder är:	. . . . .	. . . . År . . . Mån
. . . År	. . . . .	. . . . År . . . Mån
	. . . . .	. . . . År . . . Mån
	. . . . .	. . . . År . . . Mån
Syskonets ålder är:	. . . . .	. . . . År . . . Mån
. . . År	. . . . .	. . . . År . . . Mån
	. . . . .	. . . . År . . . Mån

	Sjukdomens eller handikappets art	Varaktighet
Syskonets ålder är:	. . . . .	. . . . År . . . Mån
. . . År	. . . . .	. . . . År . . . Mån
	. . . . .	. . . . År . . . Mån
	. . . . .	. . . . År . . . Mån

6. När upptäcktes Ert barns hörselskada?

När barnet var . . . . . år . . . . . mån.

7. Vad har troligen orsakat hörselskadan?

Skada på grund av att modern hade röda hund under graviditeten? ☐

För tidig födsel ☐

Förlossningsskada ☐

Missbildning av hörselgången eller hörselbenskedjan ☐

Hjärnhinne- eller hjärninflammation ☐

Öroninflammation ☐

Skallskada ☐

Någon annan orsak? Vilken? . . . . . ☐

. . . . . .

Vet ej ☐

8. Har Ert barn gått i:

a) förskola för hörselskadade? Ja ☐ Nej ☐

Om "ja", hur lång tid? 0 - 1/2 år ☐

1/2 - 1 år ☐

1 - 2 år ☐

Mer än 2 år ☐

b) annan typ av specialförskola? Ja ☐ Nej ☐

Om "ja", hur lång tid? 0 - 1/2 år ☐

1/2 - 1 år ☐

1 - 2 år ☐

Mer än 2 år ☐

c) vanlig förskola för normalhörande barn? Ja ☐ Nej ☐

Om "ja", hur lång tid? 0 - 1/2 år ☐

1/2 - 1 år ☐

1 - 2 år ☐

Mer än 2 år ☐

9 a. Kan Ni förmedla Er med Ert barn genom åtbördsspråk?

Ja ☐ Nej ☐

b. Hur tar Ni kontakt med Ert barn?

Huvudsakligen genom åtbörder ☐

Huvudsakligen genom tal ☐

Lika ofta åtbörder och tal ☐

c. Anser Ni, att undervisning i åtbördsspråk bör anordnas för hörselskadade barns föräldrar?

Ja ☐ Nej ☐

10. Vad har Ni för skolutbildning?

(Sätt X i lämplig ruta/rutor)

(obs: Fyll endast i den/ de rutor, som berör Er själv, om Ni är ensamstående).

	Modern	Fadern
Folkskola	☐	☐
Yrkesskola	☐	☐
Realskola utan examen	☐	☐
Realexamen	☐	☐
Normalskolekompetens	☐	☐
Folkhögskola	☐	☐
Gymnasium utan examen	☐	☐
Studentexamen	☐	☐
Examen från universitet, högskola eller liknande högre skola	☐	☐

11. Vad har Ni för yrke eller sysselsättning?

(obs: Fyll endast i Ert eget yrke, om Ni är ensamstående)

Modern: . . . . . .

Fadern: . . . . . .

12. Vilken typ av sysselsättning har Ni?

(Sätt X i lämplig ruta/rutor)

(obs: Fyll endast i den/de rutor, som berör Er själv, om Ni är ensamstående)

	Modern	Fadern
Egen företagare	☐	☐
Anställd heltid	☐	☐
Anställd deltid	☐	☐
Studerande	☐	☐
Hushållsarbete i hemmet	☐	☐
Saknar sysselsättning (pensionerad)	☐	☐
Saknar sysselsättning (annat skäl)	☐	☐

13. Är Ni:

Ogift ☐

Gift ☐

Skild ☐

Änka, änkling ☐

Målsmans namn: . . . . . .

Målsmans adress: . . . . . .

Målsmans telefon:. . . . Bostad:. . . . . Arbete: . . . . . .

FÖRÄLDRAFORMULÄRET - ATTITYDDELEN

Denna bilaga kan Ni lämpligen titta på, då Ni besvarar formuläret om Ni är tveksam om vad de olika skolformerna innebär.

Internat:

Skola för enbart hörselskadade elever. Eleverna bor på den skola, där de undervisas. (ung. 4 - 8 elever/klass).

Externat:

Skola för enbart hörselskadade elever. Eleverna bor hemma eller är inackorderade i familj utanför skolområdet. (ung. 4 - 8 elever/klass).

Hörselklass och Extern klass:

Klass för enbart hörselskadade elever inrättad i vanlig skola med normalhörande elever. Eleverna bor hemma eller är inackorderade i familj utanför skolområdet. (ung. 4 - 8 elever/klass).

Vanlig klass:

Hörselskadade och normalhörande elever går i samma klass i vanlig skola med normalhörande elever. Eleverna bor hemma eller är inackorderade i familj utanför skolområdet. (ung. 27 elever/klass).

Formulär för skolfrågor

1 a. Undervisas Ert hörselskadade barn i:

Internat ☐ Externat ☐ Hörselklass eller extern klass ☐ Vanlig klass ☐

b. Om Ert barn tidigare undervisas i annan skolform, ange vilken:

Internat ☐ Externat ☐ Hörselklass eller extern klass ☐ Vanlig klass ☐

c. Om byte av skolform skett, ange vilket år detta senast skedde:

. . . . . .

2 a. Har Ni haft möjlighet att välja skolform för Ert hörselskadade barn? Ja ☐ Nej ☐

b. Om "ja", är Ni nöjd med Ert val? (märk - om byte av skolform skett, avses här det senaste valet) Ja ☐ Nej ☐

3. I vilken av följande skolformer tror Ni att Ert hörselskadade barn skulle:

(sätt kryss i lämplig ruta för varje delfråga)

	Internat	Externat	Hörselkl. o extern kl.	Vanlig kl.	Vet ej
a) Lära sig tala och förstå tal bäst.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Få bäst kunskaper.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Acceptera sitt handikapp lättast.	☐	☐	☐	☐	☐
d) Tillvaratagа sina anlag och möjligheter bäst	☐	☐	☐	☐	☐
e) Trivas bäst.	☐	☐	☐	☐	☐
f) Få bäst förberedelse för att kunna trivas på kommande arbetsplats.	☐	☐	☐	☐	☐

4 a. Vilken Undervisningsmetod anser Ni viktigast med tanke på Ert barns:

	övervägande tal	lika ofta tal o åtbörder	övervägande åtbörder	vet ej
Kunskapsinhämtande	☐	☐	☐	☐
Trivsel	☐	☐	☐	☐

b. Vilken undervisningmetod anser Ni att man bör gå in för i förskolorna för hörselskadade barn (3 - 7 år)

Enbart träning i tal och läppavläsning ☐

Träning i tal och läppavläsning jämsides med undervisning i åtbördsspråk ☐

Enbart undervisning i åtbördsspråk ☐

Vet ej ☐

5 a. Vilken skolform anser Ni i allmänhet vara lämpligast vid undervisning av hörselskadade barn?

Internat ☐ Externat ☐ Hörselklass och Extern klass ☐ Vanlig klass ☐ Vet ej ☐

b. Ange det viktigaste skälet, varför Ni anser denna skolform vara lämpligast?

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

6 a. Vilken skolform anser Ni vara lämpligast för Ert eget barn?

Internat ☐ Externat ☐ Hörselklass och Extern klass ☐ Vanlig klass ☐ Vet ej ☐

b. Ange det viktigaste skälet varför Ni anser denna skolform vara lämpligast.

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

c. Om Ni i fråga 6 a angivit annan skolform som lämpligare än den Ert barn för närvarande går i, önskar Ni i så fall få ett byte av skolform till stånd? Ja ☐ Nej ☐

d. Om "ja", hur snart önskar Ni få ett dylikt byte till stånd?

Mycket snart ☐ Ganska snart ☐ Någon gång i framtiden ☐

7 Anser Ni, att personalen på skolor för hörselskadade bör utgöras av:

enbart hörande ☐

övervägande hörande ☐

lika många hörande och hörselskadade ☐

övervägande hörselskadade ☐

enbart hörselskadade ☐

vet ej ☐

FÖRÄLDRAFORMULÄRET - ATTITYDDELEN

Märk: De frågor, son Ni i det följande finner svårbesvarade får överhoppas. Det är dock för undersökningens del av största intresse att få så många som möjligt av frågorna besvarade av samtliga föräldrar, speciellt frågor utmärkta med asterisk *).

1. Skulle Ni vilja ange den främsta nackdelen med den skolform, som Ert hörselskadade barn undervisas i:

Nackdel: . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

2 a. I vilken utsträckning anser Ni, att följande läroämnen bör förekomma i skolundervisningen för att hörselskadade barn skall kunna klara sig i det dagliga livet i en hörande värld:

(sätt X i lämplig ruta för varje läroämne)

	I mkt. hög grad	I ganska hög grad	I medelmåttig grad	I ganska ringa grad	I mkt. ringa grad
Svenska	☐	☐	☐	☐	☐
Engelska	☐	☐	☐	☐	☐
Matematik	☐	☐	☐	☐	☐
Orienteringsämnen (=Historia, Geografi, Naturkunnighet)	☐	☐	☐	☐	☐
Övningsämnen (=Gymnastik, Slöjd Teckning)	☐	☐	☐	☐	☐
Hemkunskap	☐	☐	☐	☐	☐
Yrkesorientering	☐	☐	☐	☐	☐

2 b. Ange eventuellt annat läroämne, som kan tänkas vara värdefullt för hörselskadade barn att undervisas i:

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

3 a. Vi antar, att Ni skall deltaga i en sommarkurs för föräldrar till hörselskadade barn: vilket av följande kursämnen förefaller Er angelägnast?

Att få veta mera om Ert barns nuvarande skolgång ☐

Tal- och hörselträning i hemmet ☐

Kurs i åtbördsspråk ☐

Behandling och vård av hörselskadade barn ☐

Meningsfull fritidssysselsättning för hörselskadade ☐

Yrkesval och yrkesmöjligheter för hörselskadad ungdom ☐

. . . . . .
(annat förslag)

b. Har Ni någon gång deltagit i en kurs för föräldrar till hörselskadade barn? Ja ☐ Nej ☐

c. Om "ja", vad tyckte Ni var mest värdefullt att få reda på under kursen/kurserna?

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

4 a. Varifrån får Ni främst upplysning angående handhavandet av Ert hörselskadade barn i hemmet?

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

b. Anser Ni denna upplysning vara tillräcklig?

Ja ☐ Nej ☐

c. Vilken sorts upplysning anser Ni vara angelägnast?

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

5 a. Hur anser Ni, att Edra hörande vänner och bekanta i allmänhet behandlar Ert barn?

Riktigt ☐ Felaktigt ☐

b. Om felaktigt, ange det vanligaste felet:

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

6. Har Ni trevliga och/eller otrevliga erfarenheter av Ert barns eventuella kontakter med hörande barn? - Vilka är i så fall dessa?

Trevliga erfarenheter: . . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

Otrevliga erfarenheter: . . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

7 a. Anser Ni, att hörselskadade barn på fritiden bör umgås med:

övervägande hörselskadade barn ☐

övervägande hörande barn ☐

hörselskadade och hörande barn lika ofta ☐

b. Ange orsak till Ert val i fråga 7 a:

. . . . . .

. . . . . .

8 a. Umgås Ert barn på sin fritid för närvarande med:

övervägande hörselskadade barn ☐

övervägande hörande barn ☐

hörselskadade och hörande barn lika ofta ☐

b. Anser Ni att Ert barn på sin fritid umgås:

För mycket ☐ Lagom ☐ För litet ☐ med hörande barn

9. Har Ert barn svårt att få kontakt med hörande barn?

Mycket svårt ☐ Ganska svårt ☐ Svårt ibland ☐ Inte alls svårt ☐

10. Försöker Ni uppfostra Ert barn på samma sätt som om han/hon varit normalhörande?

Ja ☐ Nej ☐

LÄRARSKATTNINGSFORMULÄRET

1. Grälar och bråkar med skolkamrater.
2. Har svårt att lyda.
3. Visar Ängslan och nervositet inför prov i skolan.
4. Ljuger för att slippa ur en svår situation.
5. Är intresserad av självständiga göromål.
6. Är vårdslös och slarvig i sitt arbete.
7. Sitter och dagdrömmer under lektionstid.
8. Arbetar hellre ensam än med kamrater.
9. Uppträder trotsigt mot lärare.
10. Biter på naglarna.
11. Sitter tyst under diskussioner i klassen.
12. Skolkar.
13. Har svårt att bära motgångar
14. Verkar modfälld.
15. Leker för sig själv på rasterna.
16. Utsätter sig för faror.
17. Utsätter andra för faror.
18. Är osäker och rädd att göra fel.
19. Är oppositionslysten.
20. Skiljer sig i fråga om åsikter från klasskamraterna.
21. Är fladdrig och okoncentrerad i sitt arbete.
22. Förstör saker i skolan.
23. Är tyst, när skolkamrater är närvarande.
24. Sitter passiv och overksam.
25. Stör lektioner genom prat eller bråk.

26. Är blyg och reserverad i sitt uppträdande.
27. Gråter lätt vid motgångar.
28. Kan inte fullborda en uppgift som påbörjats, ger upp.
29. Reagerar obalanserat.
30. Känner sig illamående om ställd inför svåra situationer och beslut.
31. Måste nästan tvingas till att arbeta med andra barn.
32. Är retlig och irriterad vid motgångar.
33. Har svårt att sitta stilla i skolan.
34. Verkar ledsen och nedstämd.

Svarsformulär till lärarskattningsschema.

Elevens namn: . . . . . .

Elevens klass: . . . . . .

Elevens skola: . . . . . .

Frågenummer	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				

ELEVFORMULÄRET

Har Du några syskon?

Ja Nej

Tycker Du om att läsa?

Ja Nej

Elevens namn: . . . . . .

Åk: . . . . . Lärare: . . . . . .

Skola: . . . . . .

1. Tycker du om att gå i skolan?	Ja	Nej
2. Tänker du ofta på något annat under lektionerna?	Ja	Nej
3. Är det lätt i skolan?	Ja	Nej
4. Är det roligt i skolan?	Ja	Nej
5. Är du lika duktig som dina klasskamrater?	Ja	Nej
6. Skall man akta sina böcker?	Ja	Nej
7. Är du rädd att göra fel?	Ja	Nej
8. Tycker du om ordning i skolan?	Ja	Nej
9. Brukar du bråka under lektionerna?	Ja	Nej
10. Går du ofta ensam?	Ja	Nej
11. Är det lätt att lyda dina lärare?	Ja	Nej
12. Är du glad i skolan?	Ja	Nej
13. Har du svårt att få nya vänner?	Ja	Nej
14. Brukar du svara rätt i skolan?	Ja	Nej
15. Är du blyg?	Ja	Nej
16. Är det svårt att sitta stilla i skolan?	Ja	Nej
17. Arbetar du sakta i skolan?	Ja	Nej
18. Säger du ofta emot dina klasskamrater?	Ja	Nej
19. Tycker du om att läsa?	Ja	Nej
20. Tycker du om att räkna?	Ja	Nej
21. Tycker du om att skriva	Ja	Nej
22. Tycker du om att tala?	Ja	Nej
23. Tycker du om att teckna?	Ja	Nej
24. Är arbetet i skolan tråkigt?	Ja	Nej
25. Är det lätt att vara snäll mot dina kamrater?	Ja	Nej

26. Gråter du ofta, när det inte går bra?	Ja	Nej
27. Tycker du om att svara på frågor i skolan?	Ja	Nej
28. Tycker du om att läsa läxor?	Ja	Nej
29. Är arbetet i skolan svårt?	Ja	Nej
30. Brukar du vara rädd att ha prov i skolan?	Ja	Nej
31. Är det svårt i skolan?	Ja	Nej
32. Är det svårt att låta bli att bråka i skolan	Ja	Nej
33. Tycker du om att få frågor i skolan?	Ja	Nej
34. Är du ofta ledsen?	Ja	Nej
35. Bråkar du ofta med dina kamrater?	Ja	Nej
36. Arbetar du fort i skolan?	Ja	Nej
37. Är det svårt att räkna?	Ja	Nej
38. Är det svårt att stava?	Ja	Nej
39. Vill du sluta skolan?	Ja	Nej

FRÅGEFORMULÄRET FÖR LÄRARE I HÖRSELKLASSER
OCH EXTERNA KLASSER

Frågeformulär för lärare i hörselklasser och externa klasser

1a. Har Ni någon speciell utbildning för att undervisa hörselskadade elever? (Sätt kryss i lämplig ruta!)

☐ Ja
☐ Nej

b. Om "Ja" - vari bestod och hur långvarig var denna utbildning?

2a. Anser Ni, att speciella krav bör ställas på de lärare, som undervisar i hörselklasser eller externa klasser?

☐ Ja
☐ Nej

b. Om "Ja" - vilka är dessa krav?

3a. Anser Ni, att särskilda villkor måste uppfyllas av hörselskadade barn, för att de skall kunna gå i hörselklasser eller externa klasser i "vanliga" skolor?

☐ Ja
☐ Nej

b. Om "Ja" - vilka är dessa villkor?

4a. Hur utfaller för närvarande samvaron mellan de hörselskadade barnen i Er klass och skolans normalhörande elever?

1. ☐ Väl
2. ☐ Ganska väl
3. ☐ Mindre väl
4. ☐ Illa

b. Om Ni kryssat för alternativ 1 eller 2: Ge exempel på situationer där Ni tycker Er ha fått belägg för att relationerna är goda!

Om Ni kryssat för alternativ 3 eller 4: Ge exempel på situationer där Ni tycker Er ha fått belägg för att relationerna är mindre goda!

5a. Hur har denna samvaro utfallit under Edra hörselskadade elevers tidigare skolår?

1. ☐ Som nu
2. ☐ Bättre än nu
3. ☐ Sämre än nu

b. Om Ni kryssat för alternativ 2: På vilket sätt bättre?

Om Ni kryssat för alternativ 3: På vilket sätt sämre?

6. Hur anser Ni, att idén med hörselklasser/externa klasser i "vanliga" skolor skall tillämpas i praktiken för att:

a) de hörselskadade eleverna inte skall isolera sig från de hörande skolkamraterna?

b) de hörande eleverna skall acceptera de hörselskadade skolkamraterna?

7a. Anser Ni, att det finns fördelar och/eller nackdelar med hörselklassformen jämfört med specialskoleformen för hörselskadade elever?

1. ☐ Endast fördelar
2. ☐ Endast nackdelar
3. ☐ Både fördelar och nackdelar
4. ☐ Varken fördelar eller nackdelar

b. Om Ni kryssat för alternativ 1 eller 3: Vilka är fördelarna?

Om Ni kryssat för alternativ 2 eller 3: Vilka är nackdelarna?

8a. Anser Ni, att det finns fördelar och/eller nackdelar med hörselklassformen jämfört med att låta hörselskadade elever gå i helt "vanliga" klasser?

1. ☐ Endast fördelar
2. ☐ Endast nackdelar
3. ☐ Både fördelar och nackdelar
4. ☐ Varken fördelar eller nackdelar

b. Om Ni kryssat för alternativ 1 eller 3: Vilka är fördelarna?

Om Ni kryssat för alternativ 2 eller 3: Vilka är nackdelarna?

9. Hur skulle Ni vilja se hörselklassformen utformad i framtiden?

10. Vilken skolform anser Ni vara lämpligast för flertalet hörselskadade barn?

- ☐ Specialskola
- ☐ Specialklass i vanlig skola
- ☐ Vanlig klass
- ☐ Vet ej

11. Andra synpunkter:

FRÅGEFORMULÄRET FÖR LÄRARE, SOM HAR ENSTAKA HÖRSELSKADAD ELEV I SIN KLASS

Frågeformulär för lärare, som har hörselskadad elev i sin klass.

1a. Har Ni genomgått någon kurs eller eljest förberett Er inför uppgiften att ta hand om elev med hörselskada? (Sätt kryss i lämplig ruta!)

☐ Ja
☐ Nej

b. Om "Ja" - vari bestod och hur långvarig var denna förberedelse?

2a. Hur utfaller för närvarande samvaron mellan den hörselskadade eleven och de hörande eleverna i Er klass?

1. ☐ Väl
2. ☐ Ganska väl
3. ☐ Mindre väl
4. ☐ Illa

b. Om Ni kryssat för alternativ 1 eller 2: Ge exempel på situationer där Ni tycker Er ha fått belägg för att relationerna är goda!

Om Ni kryssat för alternativ 3 eller 4: Ge exempel på situationer där Ni tycker Er ha fått belägg för att relationerna är mindre goda!

3a. Hur har den hörselskadade elevens samvaro med hörande klasskamrater utfallit under tidigare skolår?

1. ☐ Som nu
2. ☐ Bättre än nu
3. ☐ Sämre än nu

b. Om Ni kryssat för alternativ 2: På vilket sätt bättre?

Om Ni kryssat för alternativ 3: På vilket sätt sämre?

4. Ange två läroämnen i vilka den hörselskadade eleven har:

mest framgång: 1)_____ 2)_____

minst framgång: 1)_____ 2)_____

5a. Har de hörande eleverna i Er klass fördelar och/eller nackdelar av att ha en hörselskadad klasskamrat?

1. ☐ Endast fördelar
2. ☐ Endast nackdelar
3. ☐ Både fördelar och nackdelar
4. ☐ Varken fördelar eller nackdelar

b. Om Ni kryssat för alternativ 1 eller 3: Vilka är fördelarna?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Om Ni kryssat för alternativ 2 eller 3: Vilka är nackdelarna?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6a. Har den hörselskadade eleven fördelar och/eller nackdelar av att ha hörande klasskamrater?

1. ☐ Endast fördelar
2. ☐ Endast nackdelar
3. ☐ Både fördelar och nackdelar
4. ☐ Varken fördelar eller nackdelar

Om Ni kryssat för alternativ 1 eller 3: Vilka är fördelarna?

Om Ni kryssat för alternativ 2 eller 3: Vilka är nackdelarna?

Tror Ni, att förhållandena i Er klass skulle ändras om ytterligare någon hörselskadad elev placerades i den?

☐ Ja
☐ Nej

Om "Ja" - vilka skulle dessa förändringar vara?

Positiva förändringar:

Negativa förändringar:

8a. Anser Ni, att hörselskadade barn för att kunna gå i klasser med övervägande hörande barn måste uppfylla vissa villkor?

☐ Ja
☐ Nej

b. Om "Ja" - vilka är dessa villkor?

9a. Anser Ni, att särskilda krav måste ställas på de lärare, som undervisar i klasser, där hörselskadade barn är integrerade?

☐ Ja
☐ Nej

b. Om "Ja" - vilka är dessa krav?

. Är Ert klassrum utrustat på något speciellt sätt för att underlätta undervisningen av den hörselskadade eleven?

- ☐ Ja
- ☐ Delvis
- ☐ Nej

. Om "Delvis" eller "Nej" - vilken utrustning saknar Ni framför allt?

. Vilken skolform anser Ni vara lämpligast för flertalet hörselskadade barn?

- ☐ Specialskola
- ☐ Specialklass i vanlig skola
- ☐ Vanlig klass
- ☐ Vet ej

. Andra synpunkter:

LITTERATURFÖRTECKNING

Adler, A. 1917: Study of organ inferiority and its psychical compensation. New York: Nervous and Mental Diseases Publishing Co.

Adler, A. 1927: Practice and theory of individual psychology. New York: Harcourt.

Ahlner, O. 1918: Matrikel över svenska dövstumskolan 1809-1918, ss. 4-5, 17, 29-30. Lund.

Altable, J.P. 1947: The Rorschach Psychodiagnostic as Applied to Deaf-Mutes. Rorschach Research Excange and J. of Proj. Tech. nr 11, ss. 74-79.

Amcoff, S. 1968: Språktillägnande hos elever i åk 1-7 i Specialskolan för hörselskadade. Uppsala.

Ansbacher, H.L. and Rowena, R. (Eds.) 1956: The Individual - Psychology of Alfred Adler. New York: Basic Books.

A report on a survey of deaf children who have been transferred from special schools or units to ordinary schools. Her Majesty´s Stationery Office, 1963. London.

Arn, I. 1969: Sambandet mellan verbal del och performancedel i WISC-testet. En utvecklingsstudie. Ped.inst., Uppsala univ. Stencil.

A study of the legislation concerning the special education of handicapped children and young people. UNESCO-dokument nr ED/MD/8, Paris 17 nov. 1969.

Barker, R.G. m.fl. 1953: Adjustment to Physical Handicap and Illness, N.Y. Social Science Res. Council, ss. 189-268.

Barr, B. 1956: Pure tone audiometry for preschool children. Acta Oto-laryng. Suppl. 128.

Bartlett, F.C. 1932: Remembering. A study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Bartlett, F.C. 1958: Thinking. An experimental and social study. London: Unwin University Press.

Basowitz, H., Persky, H. Korchin, S. and Grinker, R. 1959: Anxiety, ss. 286-292 in Gorlow and Katkovsky (eds): Readings in the Psychology of Adjustment. McGraw-Hill Book Company INC. New York, Toronto, London.

Bereday, G. m.fl. 1960: The changing Soviet school, ss. 345-351. Boston.

Berry, G. 1933: Psychology of progressive deafness. Journal of Medical Association, no 101, ss. 1599-1603.

Blair, G.M., Jones, R.S. and Simpson, R.H. 1962: Educational Psychology, N.Y. s. 432 o. s. 502.

Blair, G.M., Jones, R.S. and Simpson, R.H. 1964: Educational Psychology. The Macmillan Company: New York.

Blatt, B. 1958: The physical, personality and academic status of children who are mentally retarded attending special classes as compared with those who are mentally retarded attending regular classes. American Journal of Mental Deficiency, no 62, ss. 810-818.

Blücher, G. 1963: Något om dövhetens inverkan på den personliga och sociala anpassningen. Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen, nr 4, ss. 129-157.

Bordley, J.E. and Hardy, W.G. 1949: A study in objective audiometry with the use of psychogalvanometric response. Ann. Otol. Rhin. and Laryng. 58, 750.

Bowlby J. 1952: Maternal Care and Mental Health. New York, Columbia University Press.

Bowyer, L.R. m.fl. 1963: The relative personality adjustment of severely deaf and partially deaf children. The British Journal of Educational Psychology, no 33, ss. 85-87.

Brill, R. 1960: A study in adjustment of three groups of deaf children. Exceptional Children, no 26, ss. 464-466.

Bruner, J.S. 1964: The course of cognitive growth. Amer. psychologist, nr 19, ss. 1-15.

Brunschwig, L. 1936: A study of some personality aspects of deaf children. Teachers College, Columbia University. N.Y.

Bunch, C.C. 1943: Clinical Audiometry. St. Louis. C.V. Mosby.

Böttiger, K. 1973: Utredning rörande högstadieorganisationen för gravt hörselskadade. Stockholm.

Cassidy, W.M. och Stanton, J.E. 1959: An investigation of factors involved in the Educational Placement of Mentally Retarded Children. Columbus, Ohio.

Chomsky, N. 1962: Explanatory models in linguistics. In E. Nagel, P. Suppes and A. Tarski (Eds.). Logic, methodology and philosophy of science: Proceedings of the 1960 International Congress. Stanford: Stanford University Press.

Coleman, J.C. 1959: Types of Adjustive Reactions, ss. 326-328 in Gorlow and Katkovsky (eds.): Readings in the Psychology of Adjustment. McGraw-Hill Book Company INC. New York, Toronto, London.

Conrad, R. 1970: Profound deafness as a psycholinguistic problem. Symposium on Speech Communication Ability and Profound Deafness. Stockholm, Aug. 12-14.

Cruickshank, W.M. 1963: Psychology of exeptional children and youth. Prentice-Hall Inc. New Jersey.

Dahlström, E. m.fl. 1968: Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning, s. 386. Stockholm.

Dale, D.M.C. 1967: Deaf children at home and at school. University of London Press LTD. London.

Das Sonderschulwesen der DDR. Hörgeschädigte Kinder, Sonderheft 2, Kettwig 1968.

Diachkov, A.I. : Teaching handicapped children. The development of Soviet defectology. Societ education, vol. 10 (1967/68), no 5, ss. 44-55.

Dysinger, D.W. 1948: Signs of Personality Disintegration. In Pennington, L.A. and Berg, I. A.: An Introduction to Clinical Psychology. New York: Ronald Press.

Egidius, H. 1972: Utvecklingspsykologiska teorier och problem. Stockholm.

Elenbogen, M.L. 1957: A comparative study of some aspects of academic and social adjustment of the two groups of mentally retarded children in special classes and in regular grades. Dissertation Abstracts, no 17, s. 2496.

Ewing, I. R. and A. W. G. 1950: Opportunity and the deaf child. London, University of London Press. ss. 3-65.

Force, D. G. 1954: A comparison of physically handicapped children and normal children in the same elementary school classes with reference to social status and selfperceived status. University of Michigan, Dissertation Abstracts, no 7, 14:1046. Ann Arbor.

Frick, W. 1969: De dövas situation i samhället. Trebetygsuppsats framlagd vid avdelningen för sociologi, Umeå Universitet.

Furth, H. 1966: Thinking without language, ss. 76-83, 98-104. Toronto.

Gissler, T. 1967: Synskadade barns skolgång. De blindas tidskrift 1967/4.

Glasser, A. J. and Zimmerman, I. L. 1967: Clinical Interpretation of the Wechsler Intelligence Scale for Children. Grune and Stratton. New York and London.

Goldfarb, W. 1945: Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation. Am. J. Psychiat., 102, 18.

Goldstein, H. m.fl. 1962: Early School Development of Low IQ Children. A Study of Special Class Placement. Interim Report, University of Illinois, Illinois.

Grundskola i specialskolan. Skolöverstyrelsens skriftserie 60 b. Falköping 1967.

Grunewald, K. och Wessman, L. 1969: Omsorgslagen. Stockholm.

Guilford, J. P. 1956: Fundamental statistics in Psychology and Education (3:e uppl.). McGraw-Hill Book Company. Inc. New York, Toronto, London.

Guilford, F. and Haug, O. 1952: Diagnosis of deafness in very young children. Arch. Otolaryng. 55, 101.

Habbe, S. 1936: Personality adjustment of adolescent boys with impaired hearing. Teachers College, Columbia University Contributions to Education, no 697. N.Y.

Hardy, W. G. and Bordley, J. E. 1951: Special techniques in testing the hearing of children. J. Speech and Hearing Disorders, 16, 122.

Harman, H. 1960: Modern Factor Analysis, ss. 256-259. Chicago.

Heck, A. 1953: The education of exceptional children, ss. 224-237. Ohio State University. N.Y.

Heider, F. and Heider, G.M. 1941: Studies in the psychology of the deaf. Psychol. Monog. ≠ 242.

Hirsch, J. 1952: The measurement of hearing. McGraw-Hill, New York.

Hiskey, M. 1955: Nebraska Test of Learning Aptitude for Young Deaf Children. Lincoln, University of Nebraska.

Humphrey, G. 1963: Thinking. An introduction to its experimental psychology. New York: Wiley.

Hunt, F. 1959: Education of the Deaf in the U.S.S.R. the Volta Review, no 61, ss. 356-363.

Husén, T. 1950: Testresultatens prognosvärde. Lund

Jepsen, E. 1967: Integrering af børn med handicap i folkeskolen. Nordisk Audiologi, no 1.

Justman, J. m.fl. 1956: The integration of deaf children in a hearing class. Bureau of Educational Research, Publication, no 36, N.Y. City Board of Education, N.Y.

Justman, J. m.fl. 1957: The integration of deaf children in a hearing class. The second year. Bureau of Educational Research, Publication, no. 38, N.Y. City Board of Education. N.Y.

Kahn, H. 1957: Responses of hard of hearing and normal hearing children to frustration. Exceptional Children, no 24, ss. 155-159.

Kaiser, H. 1958: The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. Psychometrica, no 23, ss. 87-200.

Kendler, T.S. and Kendler, H.H. 1959: Reversal and nonreversal shifts in Kindergarten children. J. exp. psychol., nr 58, ss. 56-60.

Krech, D. and Crutchfield, R. S. 1948: Theory and Problems of Social Psychology. New York: McGraw-Hill.

Kruth, L. 1967: Ur konsulentens anteckningsbok. SDR-Aktuellt, no 12.

Levine, E.S. 1948: An Investigation into the Personality of Normal Deaf Adolescent Girls. New York Univ.

Levine, E.S. 1960: The Psychology of Deafness. N.Y. Columbia University Press.

Lindqvist, B. och Trowald, N. 1970: Individualintegrering av gravt synskadade elever i grundskolan; synpunkter efter en lärarenkät.

Lundström, K. 1968: De hörselskadade barnen. SDR-Kontakt, no 2.

Lundström, K. 1969: Att integrera syn- och hörselskadade - och praktiska lösningar. Nordisk Audiologi, no 5-6, ss. 215-217.

Luria, A. R. and Yudovich, F. J. 1959: Speech and the development of mental processes in the child. London, Staples.

Luria, A. R. 1961: The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior. London: Pergamon.

Läroplan för grundskolan, 1962. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60.

Läroplan för grundskolan, 1969. Supplement: Specialundervisning

Läroplan för grundskolan, 1969. Supplement: Specialskolan för syn-, hörsel- och talskadade.

Madebrink, R. 1970: Rapport om integration av hörselskadade barn i Sverige. SDR-Kontakt, no 2.

McAndrew, H. 1948: Rigidity and Isolation. J. of Abn. and Soc. Psych., nr 43, ss. 476-494.

McCay, V. och Brown, D. 1964: A guide of psychological tests and testing procedures in the evaluation of deaf and hard-of-hearing children. Journal of Speech and Hearing Disorders, no 29.

Meadow, K. och Meadow, L. 1969: The education of deaf children in England. American Annals of the Deaf, no 4, ss. 777-785.

Mischel, W. 1968: Personality and assessment. New York: Wiley.

Mowrer, O. H. 1960: Learning theory and the symbolic processes. New York: Wiley

Mullen, A. och Itkin, W. 1961: Achievement and Adjustment of Educable Mentally Handicapped Children in Special Classes and in Regular Classes. Chicago.

Mussen, P. och Newman, D. 1958: Acceptance of handicap, motivation and adjustment in physically disabled children. Exceptional Children, no 24, ss. 255-260.

Myklebust, H.R. 1960: The psychological effects of deafness, American Annals of the Deaf, no 105, ss. 372-385.

Myklebust, H.R. 1964: The Psychology of Deafness (2:a uppl.). New York och London.

Myklebust, H.R. och Burchard, E.M.L. 1942: A comparison of congenital and adventitious deafness with respect to its effect on intelligence, personality and social maturity of school children. American Annals of the Deaf, no 87, ss. 140-154.

Myklebust, H.R. och Burchard, E.M.L. 1945: A study of the effects of congenital and adventitious deafness on intelligence, personality and social maturity of school children. J. Ed. Psychol, 34, 321.

Niskanen, E. 1969: Strävanden i Finland att integrera undervisningen av hörselskadade. Nordisk Audiologi, no 5-6, ss. 222-224.

Nordström, S. 1968: Hjälpskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921. Årsböcker i Svensk undervisningshistoria, årg 48, Lund.

O´Connor, C.D. och Connor, L.E. 1961: A study of the integration of deaf children in regular classrooms. Exceptional Children, no 27, ss. 483-486.

Oléron, P. 1953: Conceptual thinking of the deaf. American Annals of the Deaf, 98, 304.

Olow, I. 1969: Rörelsehindrade barn och ungdomar - deras behandling och vård. Skolöverstyrelsens kompendier, 6.

Osgood, C.E. 1953: Method and theory in experimental psychology. New York: Oxford University Press.

Ozolins, U. 1967: Minoritetspolitik för döva. Dagens Nyheter, 10 sept. 1967.

Pellet, R. 1938: Des Premieres Perceptions du Concret a la Conception de l´Abstrait. Lyon, Bosc Freres.

Persson, G. 1967: PM angående förslag till pedagogisk försöksverksamhet i Västerås. Hörselvården, Centrallasarettet, Västerås.

Piaget, J. 1952: The origins of Intelligence in Children. New York, International Universities Press.

Piaget, J. 1954: The construction of Reality in the Child. New York, Basic Books.

Pintner,R. och Reamer, J.F. 1920: A mental and educational survey of schools for the deaf. American Annals of the Deaf, no 65, s. 451.

Pintner,R. m.fl. 1946: The Psychology of the Physically Handicapped. New York.

Ribble, M. 1943: The Rights of Infants. New York, Columbia University Press.

Schmaehl, O. 1963: The organization of the school for the deaf in accordance with educational principles. Proceedings of the fourth World Congress of WFD. Stockholm.

SFS 1962:319. Skollagen.

SFS 1965:478. Specialskolstadgan.

SFS 1962:439: Kungl. Maj:ts Skolstadga.

Shaffer, L.F. 1936: The Psychology of Adjustment. Chicago: Houghton, Mifflin.

Sigrell, B. 1972: Skolans problembarn. Stockholm.

Skinner, B.F. 1957: Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.

SOU 1947:64: Betänkande och förslag rörande dövstumsundervisningen.

SOU 1954:14: Betänkande med utredning och förslag rörande hörselvården.

SOU 1964:61: Grundskola för blinda och döva.

SOU 1964:62: Läroplan för grundskola för döva och hörselskadade.

SOU 1965:55: Barn på anstalt.

SOU 1966:9: Omsorger om psykiskt utvecklingshämmade.

SOU 1972:27: Förskolan. Betänkade avgivet av 1968 års barnstugeutredning.

Specialundervisning i grundskolan. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60 a. Stockholm 1965.

Spitz, R. 1957: No and Yes. New York, International Universities Press.

Springer, N. 1938: A comparative study of the psychoneurotic responses of deaf and hearing children. J. Ed. Psychol., 29, 459.

Springer, N. 1938: A comparative study of the behavior traits of deaf and hearing children of N.Y. City. American Annals of the Deaf, no 83, s. 255.

Springer, N. and Roslow, S. 1938: A further study of the psychoneurotic responses of deaf and hearing children. J. Ed. Psychol., 29, 590.

Staats, A.W. and Staats, C.K. 1963: Complex human behavior. A systematic extension of learning principles. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sterner, R. 1967: Storlänsplan för U-störda. Dagens Nyheter, 29 aug. 1967.

Stevens, S.S. (ed.) 1951: Handbook of Experimental Psychology. New York, John Wiley and Sons. ss. 985-1115.

Sundh, O. 1973: Utbildning i gymnasieskola för gravt hörselskadade och hörselklasselever.

Svenska Folkskolans Historia, del III: Det svenska folkundervisningsväsendet 1860-1900. Utg. av A. Sörensen.

Symonds, P.M. 1946: The Dynamics of Human Adjustment. New York: Appleton-Century-Croft.

Templin, M.C. 1950: The development of reasoning in children with normal and defective hearing. Minneapolis. University of Muin. Press.

Tindall, R.H. 1959: Relationships among measures of adjustment, ss. 107-115 in Gorlow and Katkovsky (eds.): Readings in the Psychology of Adjustment. McGraw-Hill Book Company. INC. New York, Toronto, London.

Traxler, A.E. 1945: Techniques of Guidance. New York: Harper and Brothers.

Tyler, L.E. 1973: Psykologiska test- och mätmetoder. Stockholm.

Utbildning av lärare för synskadade och hörselskadade. Förslag avgivet av blind- och dövlärarutredningen. Stockholm 1966.

van den Horst, A.P.J.M. 1970: Hearing - defective children and educational achievements. Tijdschrift voor Orthopedagogick, mei 1970.

Vygotsky, L.S. 1962: Thought and Language. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.

Watson, T. 1967: The Education of Hearing - Handicapped Children. University of London Press LTD. London.

Wechsler, D. 1949: Wechsler Intelligence Scale for Children (amerikansk manual). N.Y.

Manual till WISC. Wechsler Intelligence Scale for Children (svensk manual). Skandinaviska Testförlaget AB, 1969.

Wedenberg, E. 1954: Audiotory Training of Severely Hard of Hearing Pre-School Children. Acta Oto-Laryngologica, suppl. 110, Stockholm.

Wedenberg, E. 1956: Auditory tests on newborn infants. Acta Oto-Laryng. 46, 446.

Werdelin, I. 1969: A Study of the Relationship between Teacher Ratings, Peer Ratings and Self Ratings of Behavior in School. Schand. J. of Ed. Res., nr 3, ss. 147-169.

Werner, H. and Kaplan, B. 1963: Symbol formation. An organismic developmental approach to language and the expression of thought. New York: Wiley.

Wessman, L. och Lindqvist, K-G. 1968: Särskoleplanering i Sverige. Psykisk utvecklingshämning 1968/2.

Österling, O. 1967: The Efficacy of Special Education. Uppsala

Förslag på kompletterande litteratur

Amcoff, S. 1973: Relationer mellan språkliga uttrycksformer.

Baldwin, W.K. 1958: The social position of the mentally handicapped child in the regular classes. Exceptional Children, no 25, ss. 106-112.

Ballantyne, J.Ch. 1960: Deafness. London.

Békésy, G. 1957: The ear. Psychobiology - The Biological Bases of Behavior, s. 256.

Brereton, B. 1957: The schooling of children with inpaired hearing. Commonwealth Office of Education, Sydney.

Cook, J. J. 1963: Dimensional analysis of child rearing attitudes of parents of handicapped children. American Journal of Mental Deficiency, so 68, ss. 354-361.

Craig, H. B. 1965: Sociometric investigation of the self-concept of the deaf child. American Annals of the Deaf, no 110, ss. 456-478.

Cruickshank, W.M. 1952: A stucy of the relation of physical disability to social adjustment. The American Journal of Occupational Therapy, no 3.

Cruickshank, W.M. 1957: The exceptional child in centemporary education. Syracuse University Press, N.Y.

Cruickshank, W.M. och Johnson, O.G. 1958: Education of Blind Children and Youth. London.

Cruickshank, W.M. och Johnson, O.G. 1958: Education of Exeptional children and youth. Prentice-Hall Inc. New Jersey.

Cruickshank, W.M. m.fl. 1958: Attitudes of educators toward exceptional children. Syracuse University Press. N.Y.

Davis, H. M. D. 1965: Hearing and deafness. Murray Hill Books, Inc. N.Y. och Toronto.

Di Carlo, L.M. och Dolphin, J. E. 1952: Social adjustment and personality development of deaf children: a review of literature. Exceptional Children, no 18.

Ewing, A. 1957: Educational guidance and the deaf child. Manchester University Press. Manchester, England.

Ewing, I. och Ewing, A. 1958: New opportunities for deaf children. London.

Ewing, A. 1960: The Modern Educational Treatment of Deafness. Manchester, England.

Fellendorf, G. 1966: Bibliography on Deafness. The Volta Review 1899-1965. The American Annals of the Deaf 1847-1965. Washington.

Frisina, D. R. 1967: Diagnostic evaluation and recommendations for placement. Volta Review, ss. 436-442.

Getz, S. B. 1953: Environment and the deaf child. N,Y.

Grunewald, K. 1969: Aktivering av utvecklingshämmade. Stockholm.

Hanson, M. 1962: En undersökning av vuxna döva personers erfarenheter, åsikter och önskemål beträffande vissa förhållanden i svenska skolor för döva barn. Lärarseminariet å Manilla, Stockholm.

Henriksson, E. 1966: Internat - externat. Lärarseminariet å Manilla, Stockholm.

Johnson, G. O. 1950: Social position of mentally handicapped children in regular grades. American Journal of Mental Deficiency, no 55, ss. 60-89.

Johnson, J. C. 1962: Educating Hearing Impaired Children in Ordinary School. Manchester University Press. Manchester, England.

Kirk, S. och Weiner, B. 1963: Behavioral research on exceptional children. Washington.

Kohl, H. R. 1962: Language and education of the deaf. N.Y.

Lundberg, E. 1962: Fördelning och skolplacering av döva och hörselskadade barn med hänsyn till graden av hörselnedsättning. Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen, no 2.

Lunde, A. och Bigman, S. 1959: Occupational conditions among the deaf. Washington.

Läroplan för särskolan. Skola för grundundervisning. Stencil. SÖ, Stockholm 1968.

Mártony, A. och Fohlin, G. 1971: Hörselskadade barn. Stockholm.

McCarthy, D. 1954: Language disorders and parent - child relationships. Journal of Speech and Hearing Disorders, no 19.

McConell, F. och Ward, H. 1967: Deafness in childhood. Vanderbilt University Press. Nashville, Tennessee.

Myklebust, H.R. 1953: Towards a new understanding of the deaf child. American Annals of the Deaf, no 98.

Myklebust, H.R. 1962: Guidance and counseling for the deaf. American Annals of the Deaf, no 107, ss. 370-415.

O´Connor, C.D. 1959: Proceedings of the international congress for the modern educational treatment of deafness. Manchester, England.

O´Connor, C.D. 1960: The integration of the deaf in schools for the normally hearing. Parent´s News Letter, Lexington School for the Deaf. Vol. XV, no 8. N.Y.

Oléron, P. 1950: A study of the intelligence of the deaf. American Annals of the Deaf, no 95, ss. 179-195.

Pelone, A. 1957: Helping the visually handicapped child in a regular class. Teachers´ College Series in Special Education, Teachers College, Columbia University. N.Y.

Pintner, R. 1942: Some personality traits of hard-of-hearing children. Journal of Genetic Psychology, no 60, ss. 143-151.

Pintner, R. och Brunschwig, L. 1937: An adjustment inventory for use in schools for the deaf. American Annals of the Deaf, no 82, ss. 152-167.

Pritchard, D.G. 1963: Education and the handicapped. London.

Rainer, J. m.fl. 1963: Family and mental health problems in a deaf population. Columbia University, N.Y.

Rosenstein, J. 1966: The deaf and hard of hearing. Review of Educational Research, no 36.

Schonell, F.E. 1956: Educating Spastic Children: The Education and Guidance of the Cerebral Palsied. N.Y.: Philosophical Library.

SOU 1969:35: Bättre utbildning för handikappade.

Stangvik, G. 1970: Effekter av specialundervisning. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg.

Stone, L.J. m.fl. 1961: Preschool Education of Deaf Children. Journal of Speech and Hearing Disorders, no 26, ss. 45-60.

Stukåt, K.-G. 1966: Aktuell specialpedagogisk forskning i Danmark, Norge och Sverige. Lärarhögskolan i Göteborg.

Sundmark, B. och Anell, E. 1967: Högstadieundervisning för rörelsehindrade m.m. (Stencil 1964:2). Socialdepartementet.

Sweeney, C.M. 1962: A survey of provisions for the organization of instruction of the educable and the trainable mentally retarded pupils in the public schools. Washington.

Taylor, W. 1960: Special Education of Physically Handicapped Children in Western Europe. Lochem, Holland.

Thurstone, T.G. 1959: An Evaluation of Educating Mentally Handicapped Children in Special Classes and in Regular Classes. University of North Carolina.

Utredning med förslag rörande anordningar och åtgärder för att öka möjligheterna att integrera undervisningen av rörelsehindrade elever med vanlig undervisning i grundskola samt därpå byggande skolformer. Skolöverstyrelsen 1966.

Vissa frågor rörande vård och undervisning av rörelsehindrade barn. Kungl. Maj:ts proposition 1965/75.

Wachs, T. 1966: Personality testing of the handicapped: a review. Journal of Projective Techniques and Personality Assessment, no 30, ss. 339-353.

Withers,B.T. 1955: Psychology of the deaf. Texas State Journal of Medicine, no 51, ss. 70-73.

In the same series:

1. Amcoff, S., Relationer mellan språkliga uttrycksformer. En undersökning av elever i specialskolan för hörselskadade (with an English summary). Uppsala 1973. (Relations between linguistic representations. An investigation of pupils at schools for seriously hearing-impaired.)

2. Janson, B. och Sundin, K., The introduction of reading in English at the junior level (A study within the EPÅL-project). Uppsala 1973.

Pedagogiska Institutionen LHU, Östra Ågatan 9 753 22 Uppsala

UPPSALA OFFSET CENTER ab ISBN 91-85250-01-5